

**UNIVERSIDADE REGIONAL INTEGRADA DO ALTO URUGUAI E DAS MISSÕES
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA, EXTENSÃO E PÓS-GRADUAÇÃO
CÂMPUS DE FREDERICO WESTPHALEN
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

CARINE GARCIA BARIMARQUER

**EDUCAÇÃO DO CAMPO:
DESAFIOS E PERSPECTIVAS PARA IMPLANTAÇÃO DE UMA ESCOLA DO
CAMPO E A POSSIBILIDADE DE EFETIVAÇÃO DO DIREITO EDUCATIVO**

FREDERICO WESTPHALEN/RS

2023

CARINE GARCIA BARIMARQUER

**EDUCAÇÃO DO CAMPO:
DESAFIOS E PERSPECTIVAS PARA IMPLANTAÇÃO DE UMA ESCOLA DO
CAMPO E A POSSIBILIDADE DE EFETIVAÇÃO DO DIREITO EDUCATIVO**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado, do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – URI/Câmpus de Frederico Westphalen, como requisito para obtenção do grau de Mestre em Educação.

Orientadora: Dra. Luci Mary Duso Pacheco.

FREDERICO WESTPHALEN/RS

2023

B232e Barimarquer, Carine Garcia

Educação do Campo : desafios e perspectivas para implantação de uma escola do campo e a possibilidade de efetivação do Direito Educativo / Carine Garcia Barimarquer. – 2023.

101 f.

Dissertação (mestrado) – Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – Câmpus de Frederico Westphalen, 2023.

Orientadora: Dra. Luci Mary Duso Pacheco.

1. Educação do Campo. 2. Direito Educativo. 3. Práticas pedagógicas. I. Pacheco, Luci Mary Duso. II. Título.

CDU 37

CARINE GARCIA BARIMARQUER

**EDUCAÇÃO DO CAMPO:
DESAFIOS E PERSPECTIVAS PARA IMPLANTAÇÃO DE UMA ESCOLA DO
CAMPO E A POSSIBILIDADE DE EFETIVAÇÃO DO DIREITO EDUCATIVO**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado, do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – URI/Câmpus de Frederico Westphalen, como requisito para obtenção do grau de Mestre em Educação.

Frederico Westphalen, 31 de outubro de 2023.

BANCA EXAMINADORA

Dra. Luci Mary Duso Pacheco - Orientadora
URI/Câmpus de Frederico Westphalen

Dra. Carmem Rejane Flores
Universidade Federal de Santa Maria

Dra. Jordana Wruck Timm
URI/Câmpus de Frederico Westphalen

IDENTIFICAÇÃO

Instituição de Ensino/Unidade:

Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões;

URI – Câmpus de Frederico Westphalen/RS;

Rua Assis Brasil, n. 709, Bairro Itapagé, CEP: 98400-000 Frederico Westphalen/RS.

Direção do Câmpus:

Diretora Geral: Dra. Elisabete Cerutti;

Diretor Acadêmico: Dr. Carlos Eduardo Blanco Linares;

Diretor Administrativo: Me. Alzenir José de Vargas.

Orientadora:

Profa. Dra. Luci Mary Duso Pacheco.

Mestranda:

Carine Garcia Barimarquer.

Temática:

Educação do Campo: desafios e perspectivas para a implantação de uma Escola do Campo e de efetivação do Direito Educativo.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a DEUS por todas as oportunidades concedidas a mim, pela força e tranquilidade nos momentos de fraqueza e dificuldades.

Sou grata à minha família pelo apoio durante toda a minha vida.

De forma incondicional, a meu esposo Edimar, pelo amor, pela presença constante, incentivo e paciência, fazendo-me acreditar que posso mais do que imagino.

Aos meus filhos Nikael e Miguel, pela paciência e compreensão nos momentos de ausência.

À Professora Doutora Luci Mary Duso Pacheco, minha orientadora, pela manifestação de incondicional apoio e disponibilidade, pela compreensão por algumas dilações, pelo aconselhamento assertivo e pelo estímulo permanente, que muito contribuíram para melhorar a profundidade e a clareza da investigação. Agradeço, ainda, pela sua amizade.

A Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – Câmpus de Frederico Westphalen, à direção, à coordenação do Programa de Pós-Graduação em Educação, professores e funcionárias, pela acolhida, atenção, dedicação contribuindo para a minha formação.

Aos professores e colegas integrantes do grupo e linha de pesquisa, pelo importante aprendizado, pelos momentos de discussões e trocas de conhecimentos, saberes e experiências.

Aos membros da banca avaliadora, pela disposição, comentários e sugestões no delineamento e finalização da pesquisa.

À Secretaria de Educação do município de Frederico Westphalen, por apoiar essa formação pessoal e profissional em prol da melhoria na qualidade do ensino e aprendizagem.

A todos da Escola Municipal de Ensino Fundamental Rui Barbosa, que se dispuseram a colaborar para o bom andamento e conclusão deste trabalho.

A todos que direta ou indiretamente fizeram parte de minha formação, o meu muito obrigada.

*“Não vou sair do campo/
Pra poder ir pra escola/
Educação do campo/
É direito e não esmola”.*
(Gilvan Santos)

RESUMO

Essa pesquisa de Dissertação de Mestrado, desenvolvida no Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação (PPGEDU/URI), objetivou compreender as especificidades das práticas pedagógicas que caracterizam uma escola localizada no campo, as legislações que viabilizam sua implementação e os benefícios que pode trazer à comunidade escolar. A motivação para realizar esta pesquisa surgiu da necessidade de compreender os desafios que englobam a tentativa de efetivar o direito à educação em uma escola situada no meio rural. O êxodo rural tem se configurado como um sério problema. Muitas famílias têm apenas os pais morando na zona rural, quando estes envelhecem e não conseguem mais trabalhar na propriedade, sem sucessão, acabam obrigados a vender suas terras e mudarem para a cidade. Portanto, nesse cenário, a Educação do Campo se torna crucial como uma proposta para mudar o futuro dessas pessoas. A Educação do Campo tem sido objeto de intensos debates nos últimos anos, posto que fica evidente, cada vez mais, a necessidade de entender como tem se desenvolvido no contexto educacional. Embora o direito à educação deva atender a todos, parece que, na prática, foi estruturada e direcionada principalmente para cidadãos urbanos, tencionando um modelo de direitos de proteção à cidade, o que acabou excluindo a população rural. A proposta da Educação do Campo é ampla e visa não apenas a formação de pessoas que vivem no campo, mas também a valorização do espaço, do tempo e do currículo, envolvendo atividades relevantes ao meio rural. Ela é direcionada, especificamente, para aqueles que residem e trabalham nas áreas rurais, logo, os aspectos pedagógicos e metodológicos devem considerar o perfil dessas pessoas. Os sujeitos do campo são aqueles que habitam regiões rurais, buscando seu sustento e construindo suas vidas nesse ambiente. Infelizmente, a população rural é, muitas vezes, estigmatizada como “atrasada” devido à sua origem humilde, o que leva algumas pessoas a migrarem para áreas urbanas a procura de melhores condições de vida. Nesse viés, a escola em análise, nos últimos quatro anos, aumentou significativamente o número de matrículas, pois até mesmo as famílias da zona urbana estão matriculando seus filhos na instituição, haja vista a qualidade do ensino ofertado. A Educação do Campo é capaz de tornar a escola mais atrativa, voltada para a realidade das famílias e valorizando a comunidade na qual a escola está inserida. Historicamente, a Educação do Campo só começou a ser reconhecida como política educacional a partir das Diretrizes Operacionais para a Educação nas Escolas do Campo, de 2002. Sendo assim, é uma área de estudo recente, que tem ganhado destaque nas políticas educacionais brasileiras nas últimas duas décadas. Espera-se que este trabalho contribua para enriquecer a Educação do Campo, oferecendo novas perspectivas e quebrando paradigmas existentes. É pertinente considerar a importância da Educação no Campo, dado que ela pode promover a cultura e melhorar as comunidades rurais, criando um futuro mais promissor para seus habitantes.

Palavras-chave: Direito Educativo; Práticas Pedagógicas; Educação do Campo.

ABSTRACT

This thesis, developed in the Graduate Program in Education (PPGEDU / URI), aimed to understand the specifics of pedagogical practices that characterize a school located in the countryside, the legislation that enables its implementation and the benefits it can bring to the school community. The motivation to carry out this research arose from the need to understand the challenges that encompass the attempt to implement the right to education in a school located in a rural area. The rural exodus has become a serious problem. Many families have only the parents living in the countryside. When they get older and can no longer work on the property, without succession, they are forced to sell their land and move to the city. Therefore, in this scenario, rural education becomes crucial as a proposal to change the future of these people. Rural Education has been the subject of intense debates in recent years, since it is increasingly evident the need to understand how it has developed in the educational context. Although the right to education should serve everyone, it seems that, in practice, it was structured and directed mainly to urban citizens, with a model of rights that protects the city, which ended up excluding the rural population. The proposal of Rural Education is broad and aims not only at training people who live in the countryside, but also at valuing space, time and curriculum, involving activities relevant to the rural environment. It is aimed specifically at those who live and work in rural areas, so the pedagogical and methodological aspects must consider the profile of these people. The citizens of the countryside are those who inhabit rural regions, seeking their livelihood and building their lives in this environment. Unfortunately, the rural population is often stigmatized as “backward” due to their humble origin, which leads some people to migrate to urban areas in search of better living conditions. Thus, the school under analysis, in the last four years, significantly increased the number of enrollments, because even families in the urban area are enrolling their children in the institution, given the quality of education offered. Rural Education is able to make the school more attractive, focused on the reality of families and valuing the community in which the school is inserted. Historically, Rural Education only began to be recognized as an educational policy from the Operational Guidelines for Basic Education in Rural Schools, 2002. Thus, it is a recent area of study that has gained prominence in Brazilian educational policies in the last two decades. It is hoped that this work will contribute to enriching the Field Education by offering new perspectives and breaking existing paradigms. It is pertinent to consider the importance of Education in the countryside, given that it can promote culture and improve rural communities, creating a more promising future for their inhabitants.

Key words: Educational Law; Pedagogical Practices; Rural Education.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Descritores Pesquisados no Estado do Conhecimento.....	20
Quadro 2 – Títulos e Autores Seleccionados no Estado do Conhecimento.....	21

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Localização do Município de Frederico Westphalen/RS.....	44
Figura 2 – Localização da EMEF Rui Barbosa	45

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ATD	Análise Textual Discursiva
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
CNE	Conselho Nacional de Educação
CONTAG	Confederação Nacional dos Trabalhadores da Agricultura
Emater	Instituto de Assistência Técnica e Extensão Rural
EMEF	Escola Municipal de Educação Fundamental
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
INSS	Instituto Nacional do Seguro Social
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
NRE	Núcleo Regional de Educação
PNE	Plano Nacional de Educação
PPGEDU	Programa de Pós-Graduação <i>Stricto Sensu</i> em Educação
PRONERA	Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária
RS	Rio Grande do Sul
Sebrae	Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas
SEED/PR	Secretaria Estadual de Educação do Estado do Paraná
Senar	Serviço Nacional de Aprendizagem Rural
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
URI	Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	12
2 ESTADO DO CONHECIMENTO.....	20
3 EDUCAÇÃO DO CAMPO E DIREITO EDUCATIVO	25
3.1 Conceituação e prática de Educação do Campo.....	25
3.2 Conceituação e prática do Direito Educativo	35
4 CAMINHOS METODOLÓGICOS.....	41
4.1 O objeto de investigação e tipo de pesquisa.....	41
4.2 Coleta de dados e constituição do corpus investigativo.....	43
4.3 Análise dos dados.....	46
4.4 Procedimentos éticos	47
5 EDUCAÇÃO DO CAMPO: DESAFIOS E PERSPECTIVAS PARA A IMPLANTAÇÃO DE ESCOLA DO CAMPO E A POSSIBILIDADE DO DIREITO EDUCATIVO – ANÁLISE DOS DADOS COLETADOS POR MEIO DA PESQUISA DE CAMPO	49
5.1 Categoria Educação do Campo	50
5.2 Categoria escola do campo.....	57
5.3 Categoria educação para a formação (sucessão, vivência).....	64
5.4 Categoria Direito Educativo na Educação do Campo	71
5.5 Modelo de escola do campo pensado para a Escola Municipal de Educação Fundamental Rui Barbosa	76
6 CONCLUSÃO	79
REFERÊNCIAS.....	84
APÊNDICES	90
APÊNDICE A – Roteiro do Questionário para a Secretária Municipal de Educação	91
APÊNDICE B – Roteiro do Questionário para a Equipe Diretiva da EMEF Rui Barbosa.....	92
APÊNDICE C – Roteiro do Questionário para a Comunidade Escolar (pais de alunos) da EMEF Rui Barbosa	94
APÊNDICE D – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....	96

1 INTRODUÇÃO¹

A presente dissertação está inserida na Linha de Pesquisa “Formação de Professores, Saberes e Práticas Educativas”, do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEDU) – *Stricto Sensu* – da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (URI), Câmpus Frederico Westphalen, e se construiu em torno do seguinte tema: “Educação do Campo: desafios e perspectivas para a implantação de uma Escola do Campo e a possibilidade de efetivação do Direito Educativo”. Diante disso, buscou-se compreender quais especificidades das práticas pedagógicas configuram uma escola no campo como do campo, as legislações que viabilizam a sua instalação e os benefícios que serão obtidos pela comunidade escolar.

A motivação para o desenvolvimento desta pesquisa foi a de conhecer quais os desafios serão encontrados para que seja possível a efetivação do Direito Educativo em uma escola localizada no Noroeste do Rio Grande do Sul (RS), na cidade de Frederico Westphalen, comunidade em que resido, e é a escola na qual atuo como professora de Educação Infantil. A vontade de saber mais, de estudar a Educação do Campo, perpassa pelo reconhecimento da importância desse projeto de educação para a formação da classe trabalhadora que vive no e do campo.

Nessa seara, este estudo é também delineado a partir de minhas experiências educacionais. Destaco, que nasci e ainda vivo na zona rural do município de Frederico Westphalen, estado do Rio Grande do Sul. Há aproximadamente cinco anos, por meio de aprovação em concurso público, atuo como professora das turmas de pré-escola A e B, na Escola Municipal Rui Barbosa. No entanto, anteriormente, trabalhei com contrato de estágio remunerado, na época em que cursava a graduação em Pedagogia. Nesta escola, aprendi muito, acompanhei meu filho iniciar a pré-escola e se formar no nono ano. Ao longo desses anos, defendi a questão de ser uma escola da zona rural em muitas rodas de conversa, nas quais, frequentemente, o assunto de trabalhar no interior, viver longe da vida (termo usado por colegas ao se referirem à zona rural) vinha à tona. Sempre tive interesse em mostrar aos alunos o lado bom de morar no campo, de estudar em uma escola perto de suas residências, de dar valor às suas origens, e assim fazer parte da história desta escola.

¹ A Introdução está escrita em primeira pessoa, uma vez que, nessa seção, está expressa a experiência e a vivência da pesquisadora, que é relevante para o estudo.

Atualmente, estou locada na Escola Municipal de Ensino Fundamental Rui Barbosa, localizada na zona rural do Município de Frederico Westphalen/RS, mais especificamente na Linha Getúlio Vargas, localidade na qual também fixei residência com minha família. Nesse contexto, intrigava-me o porquê da instituição não funcionar como escola do campo, com as políticas e perspectivas de ensino voltadas à realidade da comunidade em que está inserida, com uma educação direcionada à realidade dos sujeitos atendidos e também ao fato de a escola não ser contemplada em projetos oferecidos no contraturno, aos alunos da Rede Municipal, visto situar-se distante da zona urbana.

O Município de Frederico Westphalen/RS, hoje, possui somente quatro escolas situadas na zona rural, escolas municipais, administradas pela Secretaria Municipal de Educação. Nos últimos anos, houve uma série de fechamento de escolas no meio rural devido à falta de alunos, ao êxodo rural e à baixa taxa de natalidade, situações que refletem a sociedade atual, situações que estão além das vontades individuais, ou mesmo de um grupo.

No panorama vigente, o campo vem sofrendo com a migração campo-cidade, em muitas famílias, somente os pais permanecem morando na localidade rural e esses, quando velhos, não tendo mais forças e sem sucessão, acabam vendendo suas terras e migrando à cidade, para viver da aposentadoria concedida pelo Instituto Nacional do Seguro Social (INSS) ao alcançar a idade necessária, ou ainda desenvolvendo atividades braçais e de baixo rendimento. Por esse motivo e por outros tantos, a Educação do Campo deve ser pensada, primeiramente, como uma proposta de mudança de futuro desses sujeitos.

A Escola Municipal de Educação Fundamental (EMEF) Rui Barbosa atende crianças oriundas das localidades vizinhas do interior e de bairros próximos. O número de matrículas cresceu significativamente nos últimos quatro anos, chegando a dobrar. O que fez/faz as famílias da cidade buscarem matricular seus filhos nesse educandário está relacionado à convivência, aos valores ensinados, ao espaço físico oferecido (a escola usa todo o espaço oferecido pela sede da comunidade local – ginásio de esportes, campo de futebol e demais áreas de convivência encontradas): quadra de areia, pracinha com brinquedos, área verde, oferecendo, por consequência, mais qualidade de vida aos seus alunos. Os estudantes deslocam-se até a escola com o auxílio do transporte escolar oferecido pela Secretaria Municipal de Educação. A maioria dos professores também utilizam esse benefício (ressalvo quem reside na

comunidade). A instituição segue o calendário escolar instituído anualmente pela Secretaria Municipal de Educação, tendo o mesmo funcionamento de escolas localizadas na zona urbana.

Ao ter o primeiro contato com o tema Educação do Campo, fiquei deslumbrada pelo leque de possibilidades que podem ser ofertadas aos nossos alunos, oportunidades de tornar a escola atrativa, de oferecer um ensino de qualidade, voltado à realidade de suas famílias. Valorizar a comunidade na qual a escola está inserida e a comunidade ter orgulho em ter uma escola em sua sede, esses são fatores de grande peso nas decisões que tomei. Atualmente, meu esposo e eu somos coordenadores da Comunidade Católica em que escola está alocada, trazendo para mais perto ainda a interação escola/comunidade. Além disso, a prática docente em uma escola do campo é quesito de muita importância e decisivo para o meu envolvimento com as discussões dessa modalidade de educação.

A escolha por estudar a Educação do Campo se deve, portanto, a esses fatores, à preocupação e ao envolvimento pessoal com as questões da educação, o que faz com que eu me interesse cada vez mais por estudar essa temática, a qual, historicamente, esteve à margem das políticas educacionais, apenas nos últimos 20 anos teve uma maior inserção nas políticas educacionais, no Brasil. A Educação no Campo, no decorrer do seu percurso, foi marginalizada, reafirmando o homem do campo como um sujeito atrasado que, majoritariamente, por exercer um trabalho braçal, não necessitaria de educação, afinal, ela também vem acompanhada do controle da elite, posto que, quanto menos esses sujeitos do campo souberem, mais fácil será sua exploração.

De acordo com as Diretrizes Operacionais da Educação do Campo, a Educação do Campo, tratada como educação rural na legislação brasileira, tem um significado que incorpora os espaços da floresta, da pecuária, das minas e da agricultura, mas os ultrapassa, ao acolher em si, os espaços pesqueiros, caiçaras, ribeirinhos e extrativistas. O campo, nesse sentido, mais do que um perímetro não urbano, é um campo de possibilidades que dinamiza a ligação dos seres humanos com a própria produção das condições da existência social e com as realizações da sociedade humana (Brasil, 2001).

Enquanto política educacional brasileira, a Educação do Campo somente foi institucionalizada a partir da aprovação das Diretrizes Operacionais para a Educação nas Escolas do Campo, em 2002, respaldada pelo Parecer n. 36/2001 e pela

Resolução n. 1/2002, do Conselho Nacional de Educação (CNE), revelando o quanto é recente. Porém, tem origem no período de redemocratização do país, iniciado após a Ditadura Militar (1964 a 1985), que culminou com a promulgação da Constituição Cidadã (1988) e a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), em 1996.

A Educação do Campo é uma proposta abrangente, que objetiva a formação do homem do campo e a valorização no que diz respeito ao espaço, tempo e modelo de currículo, que cultivem atividades nas quais sejam inseridos todos os membros de uma família. Ela é destinada às pessoas que vivem e trabalham no campo. Em razão disso, os aspectos pedagógicos e metodológicos devem considerar o perfil destas pessoas. Então, quem são os sujeitos do campo? São aqueles que residem em áreas rurais, que dali retiram o sustento de suas famílias e que ali constroem seus alicerces de vida.

Nesse ponto, percebe-se a grande relevância que uma escola do campo tem, passa-se a entender que a Educação do Campo deve ser a ferramenta principal para mostrar a essa população, especialmente aos jovens, o valor que a sua cultura e seus conhecimentos possuem. Por isso, cabe a pergunta: que tipo de educação está sendo oferecida no meio rural e qual o propósito dessa educação?

Nessa conjuntura, o primeiro passo a ser dado é saber diferenciar a Educação do Campo da Educação no Campo. Arroyo (2000, p. 14) aponta a seguinte definição:

[...] quando discutimos a Educação do Campo estamos tratando da educação que se volta ao conjunto dos trabalhadores e das trabalhadoras do campo, sejam os camponeses, incluindo os quilombolas, sejam os diversos tipos de assalariados vinculados à vida e o trabalho no meio rural.

Arroyo (2000) traz a ideia de que uma escola do campo deve defender os interesses relativos à economia e à agricultura camponesa, construir conhecimentos para o desenvolvimento social e econômico dessa população. Construir uma escola do campo se configura em um grande desafio, pois, ademais de toda parte cultural, estrutural e logística, o currículo também deve ser levado em conta, dado que é pensado com base na realidade vivida por professores e alunos, deve servir como um norte para a construção do plano de trabalho a ser desenvolvido e levar em conta os anseios dos sujeitos que fazem parte dessa realidade.

Quanto aos desafios da escola do campo, partindo da perspectiva de que o povo do campo deve ter direito a uma educação orientada para os seus interesses, contemplando seus saberes, necessitando uma sistematização de conteúdos e metodologias que considere as experiências vividas dos sujeitos envolvidos. Para isso, é fundamental ter um currículo diferenciado para o povo do campo, valorizando os saberes próprios que a comunidade tem a repassar aos mais jovens, buscando construir uma sociedade democrática, com igualdade e justiça social, permitindo firmar suas identidades definidas e o reconhecimento da identidade cultural.

Em sua maioria, a Educação do Campo hoje realizada no meio rural é totalmente pautada no modelo urbano, descontextualizada da realidade dos sujeitos daquele meio. Pode-se dizer que a educação é no campo, espaço geográfico, mas não do campo, haja vista não trabalhar as questões daquele espaço e dos sujeitos que ali vivem, tendo como justificativa do setor público responsável que há poucos alunos nesses locais. As discussões pautadas, hodiernamente, sobre a Educação do Campo, passam pela questão da cultura e da precisão de compreender as relações educacionais entre escola e campo.

Nesse rumo, é primordial ter noção da realidade que forma o campo. Muitas famílias, por não terem condições de sobreviver da agricultura, nem emprego, renda ou qualquer tipo de incentivo por parte das autoridades municipais, acabam indo morar nas cidades, ansiando por uma vida melhor, contribuindo para o êxodo rural nos municípios. Os jovens, em grande parte, decidem buscar, na cidade, qualidade de vida melhor, um emprego remunerado, para ter acesso aos meios tecnológicos (por exemplo: internet e sinal de telefone, que muitas comunidades rurais não possuem), deixando seus pais na propriedade rural e esses, mais tarde, também mudam para a cidade. Ao considerar as características do povo ao qual atende a Educação do Campo, nota-se que ela é aliada da permanência dos jovens na agricultura, valorizando a identidade do ser agricultor, é um dos pilares da persistência dos jovens em continuarem nas suas propriedades, fortalecendo a agricultura familiar.

Sem embargo, para que tal proposta aconteça realmente, é preciso também ter em vista a infraestrutura das escolas do campo, saber se essas estruturas são adequadas ou se somente existe um prédio abandonado, com móveis sucateados, sem nenhum investimento em mídias, sem condições de oferecer um espaço acolhedor para que o aluno se sinta acolhido e valorizado. Essa é uma questão difícil. Segundo dados do Ministério da Educação (MEC), em pesquisa realizada no

ano de 2013, a infraestrutura das escolas rurais ainda é um dos principais obstáculos para o desenvolvimento de uma educação de qualidade no campo.

A LDB (Brasil, 1996) normatiza que é dever do Estado garantir padrões mínimos de qualidade de ensino, definidos como a variedade e quantidade mínimas, por cada criança, de materiais necessários para que haja um completo desenvolvimento de ensino e aprendizagem. Contudo, as escolas do campo, em sua maioria, encontram dificuldades para obter internet, laboratórios de ciências e de informática, bibliotecas em espaços dignos, com uma oferta de acervo bibliográfico atualizado e com grande variedade de títulos, salas com espaço físico adequado, refeitórios com espaço e móveis adequados para fornecer alimentos aos alunos, banheiros adaptados às populações com necessidades especiais, também não contam, normalmente, com investimentos em áreas de recreação externa.

A escola pública deve ser pensada com o povo e para o povo. Os saberes do povo devem ser o ponto de partida para o diálogo da educação em sociedade, com a comunidade. A implementação de uma prática pedagógica que pretenda a emancipação dos alunos da zona rural deve ser a primeira reivindicação concernente a uma Educação do Campo de qualidade, pois uma educação produtivista apenas servirá para encobrir os moldes de exclusão a que são submetidos os povos do campo. Desse modo, é imprescindível uma formação na qual o sujeito emancipado tome partido nas lutas sociais, culturais e econômicas do grupo em que está inserido, incentivando os sujeitos do campo a pensar e a agir por si próprios, assumindo sua condição de sujeitos da aprendizagem, do trabalho e da cultura.

A construção do conhecimento, no ambiente escolar, está fundamentada na historicidade de sua produção, que é passada de geração em geração. Deve-se ter uma prática pedagógica pautada nas vivências dos discentes, eles precisam se identificar como sujeitos do meio, somente assim será possível ver a mudança na qualidade do ensino do campo. Cabe à escola oportunizar aos alunos a socialização desses conhecimentos, sejam eles científicos ou não, como uma forma de transformação do mundo cultural em que estão inseridos esses sujeitos, melhorando o desenvolvimento da consciência social deles.

Em tempos de globalização, a escola do campo tem um papel muito importante para o desenvolvimento das comunidades rurais, uma vez que, através de sua construção educativa, escola e comunidade buscam uma integração social e cultural, além da difusão do conhecimento e saberes sociais. A Educação do Campo, no Brasil,

vem conseguindo melhorar as condições de vida da comunidade onde está inserida, dando-lhes possibilidades e olhares diversos, estimulando a permanência das famílias no meio rural. Uma das leis que garante e institui as práticas educacionais e que determina que os conteúdos ofertados na Educação do Campo devem atender a diversidade cultural e educacional encontrada nesse meio é a Resolução CNE/CEB n. 1, de 3 de abril de 2002, que assegura a oferta de um ensino de qualidade e que, ao mesmo tempo, atenda às demandas educacionais encontradas nesse meio.

Ao analisar essas reflexões, decretos e normativas a respeito da Educação do Campo, surgiu o questionamento que embasou este estudo: **que desafios e perspectivas estão presentes na implantação de uma escola de Educação do Campo de referência e de que forma essa implantação possibilita a efetivação do direito educativo?** Por conseguinte, o objetivo geral tencionou **explorar os desafios e perspectivas que estão presentes na implantação de uma escola de Educação do Campo de referência, a fim de analisar de que forma essa implantação possibilita a efetivação do direito educativo.** Tendo como objetivos específicos: identificar em que consiste a especificidade da Educação do Campo, suas concepções teóricas e práticas, bem como a compreensão conceitual e prática do direito educativo; estudar os marcos legais que se constituem referência para a implantação de escolas de Educação do Campo; e analisar de que maneira a implantação de uma escola de Educação do Campo propicia a efetivação do direito educativo.

Construir uma escola do campo significa observar a especificidade dos sujeitos envolvidos, porque a ótica desse tipo de educação é escolarizar esses sujeitos para que eles continuem a viver no campo, que eles sintam orgulho de sua realidade e sua origem, através da valorização de sua cultura. Assim, na construção desta dissertação, num primeiro momento, foi elaborado um quadro de referências teóricas elementares, a pesquisa do **Estado do Conhecimento**, para mostrar a relevância do tema na área em que está inserido.

Na sequência, trata-se da **Educação do Campo e Direito Educativo**, trazendo conceituações e discorrendo acerca da prática de Educação do Campo. Em continuidade, apresenta-se os **Caminhos Metodológicos**, momento em que se versa atinente ao objeto de investigação e tipo de pesquisa, à coleta de dados e constituição do corpus investigativo, sobre a análise dos dados e os procedimentos éticos.

Em **Educação do Campo: desafios e perspectivas para a implantação de escola do campo e a possibilidade do Direito Educativo; análise dos dados coletados por meio da pesquisa de campo**, explicita-se o processo construído na relação entre a escola e a comunidade, com dedicação à análise dos dados produzidos por meio da coleta de entrevistas da comunidade escolar. E, por fim, na última seção, as **Considerações Finais**, demonstrando as principais conclusões alcançadas ao final deste estudo teórico e empírico, retomando os objetivos da pesquisa.

2 ESTADO DO CONHECIMENTO

Para redigir a presente pesquisa e comprovar sua importância, muitos critérios precisam ser levados em consideração, um dos principais é qual o sentido e a relevância acadêmica desta pesquisa, se já existem publicações na área ou se ela é inédita. Para tanto, buscou-se por dissertações e teses sobre o assunto, o que possibilitou constatar que não há muitas pesquisas relacionadas, especificamente, ao tema.

Dessa forma, a verificação se deu junto ao banco de dados do Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)². Foram pesquisadas dissertações e teses produzidas nas instituições públicas e privadas do país, utilizando 12 descritores referentes à temática em questão. O resultado dos números obtidos encontra-se no quadro abaixo.

No Quadro 1, estão expostas as dissertações e teses localizadas dentro de cada descritor, usando o Banco de Dados da CAPES e os seguintes refinamentos: ano (2016 a 2021) e; programa (Educação, EDUCAÇÃO e Educação do Campo).

Quadro 1 – Descritores Pesquisados no Estado do Conhecimento

Descritores	Total de trabalhos	Dissertações	Teses
Escolas do campo	132	73	41
Educação do Campo	285	164	89
Implantação de escolas do campo	Nenhum trabalho encontrado	-	-
Implementação de escolas do campo	Nenhum trabalho encontrado	-	-
Educação no Campo	16	10	5
Escolas no campo	10	6	3
Implantação da Educação do Campo (sem refinamento)	4	4	-
Diretrizes para Educação do Campo (sem refinamento)	1	1	-
Diretrizes da Educação do Campo	5	5	-
Educação do Campo no Rio Grande do Sul	2	2	-
Educação rural no Rio Grande do Sul	1	-	1
Escolas do Campo no Rio Grande do Sul	1	1	-
Direito Educativo na Educação do Campo	-	-	-
Educação do Campo e o Direito Educativo	-	-	-
Direito Educativo para a Educação do Campo	-	-	-

Fonte: Elaborado pela Autora (2021), com base na pesquisa realizada através do Banco de Dados da CAPES

² Disponível em: <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses>.

Além dos refinamentos citados acima, também foi utilizado o critério dos descritores escritos entre aspas (“”). Após essa primeira etapa, foram analisados os resumos e introduções dos trabalhos, selecionando aqueles que tinham algo em comum com o tema de pesquisa em tela. Encerrada etapa, foram averiguados os trabalhos refinados em cada descritor, observando se atendiam ao propósito da pesquisa e aos pré-requisitos elencados pela pesquisadora. Ao final, foram selecionados os trabalhos apresentados no Quadro 2, de acordo com cada descritor.

Quadro 2 – Títulos e Autores Selecionados no Estado do Conhecimento

(continua)

Autor	Título	Dissertações e Teses	Ano
Descritor 1: Escolas do campo			
	Nenhum trabalho com relação ao tema pesquisado		
Descritor 2: Educação do Campo			
Nádia Maria Ferronato Bernardi	A Sucessão Familiar Rural: (Im)Possibilidades da Escola no Campo do Município de Barra Bonita/SC	Dissertação	2019
Crisliane Boito	Práticas pedagógicas para infâncias no/do campo: experiências de uma escola em interlocução com crianças, famílias e comunidade	Dissertação	2017
Gerusa Faria Rodrigues	A construção do tempo integral em uma escola do campo	Dissertação	2016
Charlene Araújo dos Santos	A Formação de Professores para a Educação do Campo: estudo epistemológico sobre a produção de conhecimento na área	Dissertação	2016
Paoline Bresolin	Políticas de Currículo para a Educação do Campo no Rio Grande do Sul: um estudo sobre o conhecimento escolar	Dissertação	2016
Descritor 3: Implantação de escolas do campo			
	Nenhum trabalho encontrado no banco de dados		
Descritor 4: Implementação de escolas do campo			
	Nenhum trabalho encontrado no banco de dados		
Descritor 5: Educação no Campo			
Rosa Maria da Silva	Educação do Campo & Educação de tempo integral nas Escolas Municipais Rurais de Educação Integral “Monte Azul” e “Eutrópia Gomes Pedroso”	Dissertação	2017
Descritor 6: Escolas no campo			
	Nenhum trabalho com relação ao tema pesquisado		
Descritor 7: Implantação da Educação do Campo			
Marlete Turmina Outeiro	O processo de implantação da Educação do Campo nas escolas do Núcleo Regional de Educação de Pato Branco: limites, desafios e possibilidades	Dissertação	2015
Adriana do Carmo de Jesus	Nos caminhos da escola do campo: processo de implantação da Educação do Campo no município de Matão, SP	Dissertação	2013

Quadro 2 – Títulos e Autores Selecionados no Estado do Conhecimento

(conclusão)

Autor	Título	Dissertações e Teses	Ano
Descritor 8: Diretrizes para Educação do Campo			
	Nenhum trabalho com relação ao tema pesquisado		
Descritor 9: Diretrizes da Educação do Campo			
	Nenhum trabalho com relação ao tema pesquisado		
Descritor 10: Educação do Campo no Rio Grande do Sul			
	Uma já utilizada em outro descritor, outra não relacionada com a área a ser pesquisada		
Descritor 11: Direito Educativo na Educação do Campo			
	Nenhum trabalho encontrado no banco de dados		
Descritor 12: Educação do Campo e o Direito Educativo			
	Nenhum trabalho encontrado no banco de dados		
Descritor 13: Direito Educativo para a Educação do Campo			
	Nenhum trabalho encontrado no banco de dados		

Fonte: Elaborado pela Autora (2021), com base na pesquisa realizada através do Banco de Dados da CAPES

É possível perceber, por meio da explanação do quadro acima, a importância desta pesquisa, tendo em vista que o tema pesquisado é bastante relevante e não existem estudos específicos sobre ele. A Educação do Campo é um tópico que está ganhando mais visibilidade nos últimos anos, porém, a parte de implantação conjunta, com a efetivação do Direito Educativo, talvez seja algo novo. No entanto, pensar em implantação da Educação do Campo sem a garantia que seja realmente oferecida uma educação de qualidade, fugindo do atual termo urbanocentrismo, é algo que precisa ser discutido e posto em prática, para que haja, devidamente, educação de qualidade aos povos do campo, ou seja, que garanta o Direito Educativo a esses sujeitos. Para obter maior compreensão acerca de cada dissertação selecionada, um breve resumo delas será apresentado a seguir.

Nesse prisma, iniciando pelo descritor “Educação no Campo”, a dissertação de Nádia Maria Ferronato Bernardi (2019), intitulada “A Sucessão Familiar Rural: (im)possibilidades da Escola no Campo do Município de Barra Bonita/SC”, aborda o tema da sucessão familiar rural, discutindo em que medida as políticas públicas e ações dirigidas à Educação do Campo promovem a permanência dos jovens nas propriedades rurais. Já a autora Crislaine Boito (2017) traz, em sua dissertação, intitulada “Práticas pedagógicas para infâncias no/do campo: experiências de uma escola em interlocução com crianças, famílias e comunidade”, uma pesquisa

qualitativa e um estudo de caso, com objetivo de compreender quais especificidades das práticas pedagógicas caracterizam uma escola do campo como do campo.

Gerusa Faria Rodrigues (2016), na dissertação “A construção do tempo integral em uma escola do campo”, busca versar a respeito das questões e das possibilidades criadas pela construção de uma proposta de tempo integral, no contexto de uma escola do campo, com o objetivo principal de entender como está organizado o tempo integral na unidade escolar escolhida pela autora para estudo de caso e como foi construída a sua proposta curricular. Outrossim, Charlene Araújo Santos (2016), com sua pesquisa “A Formação de Professores para a Educação do Campo: estudo epistemológico sobre a produção de conhecimento na área”, tem como principal foco delinear um quadro de concepções que vem sendo desenvolvidas tangentes à formação de professores para as escolas do campo, quais concepções e/ou críticas alusivas à formação de professores da Educação do Campo estão presente nas produções acadêmicas defendidas entre os anos de 2010 a 2014, no Brasil. E a autora Paoline Bresolin (2016) apresenta, em sua dissertação “Políticas de currículo para a Educação do Campo no Rio Grande do Sul: um estudo sobre o conhecimento escolar”, um estudo acerca dos sentidos do conhecimento escolar que emergem das políticas curriculares para a Educação do Campo no Rio Grande do Sul, procurando interligar os Estudos Curriculares e o domínio da Educação do Campo.

Após a análise das dissertações encontradas no descritor “Educação do Campo”, notou-se que todas as pesquisas selecionadas falavam de aspectos diferentes circundando o tema e nenhum deles tinha relação com a temática escolhida pela pesquisadora, pois discorriam a respeito da sucessão rural, de infâncias no/do campo, da formação de professores para atuar com a Educação do Campo, entre outros, confirmando, assim, a autenticidade desta pesquisa.

Ainda no descritor “Educação no Campo”, a dissertação de Rosa Maria da Silva (2017), intitulada “Educação do Campo & Educação em tempo integral nas escolas municipais rurais de educação integral Monte Azul e Eutrópia Gomes Pedroso, Corumbá/MS”, examina como vem se materializando a implantação da Educação em Tempo Integral e quais os seus nexos com a Educação do Campo no Ensino Fundamental das E.M.R. Polo Monte Azul e Eutrópia Gomes Pedroso, localizadas no município de Corumbá/MS. Analisa, historicamente, o processo de desenvolvimento da Educação do Campo no Brasil, bem como as lutas dos movimentos sociais camponeses por uma educação do e no campo.

Neste descritor, foi possível fazer uma investigação histórica da Educação do Campo, percebendo como se dá esse modelo de educação em tempo integral em escolas rurais e quais os desafios encontrados, dando uma perspectiva de como acontece esse processo.

Na sequência, utilizando o descritor “Implantação da Educação do Campo”, encontrou-se a dissertação de Marlete Turmina Outeiro (2015), que arrazoza sobre “O processo de implementação da Educação do Campo nas Escolas do Núcleo Regional de Educação de Pato Branco: limites, desafios e possibilidades”. Nessa pesquisa, investiga a implementação das Diretrizes Curriculares da Educação do Campo no Estado do Paraná, tendo como lócus a Secretaria Estadual de Educação do Estado do Paraná (SEED/PR), o Núcleo Regional de Educação (NRE) de Pato Branco e as Escolas do Campo pertencentes ao referido NRE, visando identificar os limites e desafios do processo de implementação da Educação do Campo nas escolas rurais, no Núcleo Regional de Educação do Município de Pato Branco.

Dessa forma, valida-se a necessidade e a particularidade da presente pesquisa, haja vista a pertinência do tema diante da garantia de uma educação de qualidade, sem desvalorizar as origens da população assistida. Em razão disso, na próxima seção, para corroborar essa importância, alguns conceitos essenciais à temática são abordados, quais sejam: Educação do Campo, Prática de Educação do Campo, Direito Educativo e Prática do Direito Educativo.

3 EDUCAÇÃO DO CAMPO E DIREITO EDUCATIVO

3.1 Conceituação e prática de Educação do Campo

A Educação do Campo é um tema em constante construção, é uma proposta abrangente, que busca atender os anseios dos sujeitos que são protagonistas desse meio. A educação no meio rural deve valorizar os saberes, as práticas e as culturas desses sujeitos, dando força para que não aconteça a exclusão. Com as mudanças ocorridas no campo e a modernização agrícola, foi preciso repensar esse modelo de educação ofertada, o que trouxe avanços, a partir da década de 90, com a mobilização de movimentos sociais, na luta pela construção de uma Educação do Campo que respeitasse seus direitos e sua diversidade.

No Brasil, historicamente, não se pensou em Educação do Campo, apesar de sua população ser predominantemente rural. No período de colonização, a educação estava direcionada à alfabetização dos filhos dos europeus que vieram para o Brasil, além disso, os nativos passaram a ser catequizados pelos jesuítas com esse modelo de educação. Então, vê-se aqui, que a educação sempre se deu de forma excludente, o que não mudou até os dias atuais. No Brasil, a educação nunca foi prioridade, a educação está somente voltada e ligada ao desenvolvimento econômico do país (Marinho, 2008).

Conforme Pacheco (2009, p. 132),

Com a Proclamação da República veio uma nova expectativa de vida e um novo projeto social para o povo brasileiro. A educação foi estabelecida como alavanca para a ordem e o progresso necessário ao desenvolvimento do país e sua inserção na modernidade do século XX. Era preciso instruir a população. Educar o homem, num sentido democrático e não mais autoritário, para que fosse possível também na sociedade assumir essa postura. Logo, nessa perspectiva, a reforma da sociedade passava pela reforma do homem, sendo que, para isso, a escolarização teria um papel insubstituível, pois foi interpretada como o mais decisivo instrumento de aceleração histórica.

Após o início da industrialização no Brasil, com o crescente aumento do êxodo rural, a educação rural começou a ganhar força, como uma tentativa de manter essa população no campo, pois era necessária a mão de obra para trabalhar. Devido ao começo da industrialização brasileira, os moradores do campo começaram a ir para as cidades, em uma tentativa de melhorar as condições de vida, diante disso, os governos principiaram a pensar a educação rural, visto que precisavam manter essa

população no campo, uma vez que a elite agrária carecia de mão de obra de trabalhadores.

As primeiras escolas que surgiram no meio rural eram chamadas de escolas agrícolas, mas não funcionavam por falta de suplementos (materiais). Essas escolas, apesar de serem construídas no campo, foram pensadas na forma de funcionamento de escolas do meio urbano. Em virtude disso, por muitos anos, o campo nunca teve uma educação que valorizasse sua cultura e seu modo de vida. Contudo, a educação manifestou-se, sob a égide positivista, como redentora da sociedade, e a escolarização formal foi apresentada para toda a população (pelo menos no discurso) como uma tentativa de transformar e reformar a sociedade, tendo em vista a ótica urbano-industrial que se cristalizou no país, nas primeiras décadas do século XX (Pacheco, 2009).

O campo é encarado com uma perspectiva urbanocêntrica³, na qual é visto como um lugar de atraso e que, por seus sujeitos, majoritariamente, exercerem o trabalho braçal, não é necessário educação. É fundamental lembrar que essa educação sempre foi pensada para suprir as demandas das cidades e das classes dominantes, colocando, por conseguinte, a Educação do Campo, como já falado antes, a serviço do desenvolvimento urbano-industrial (Fernandes, 2006).

A primeira Constituição Federal a repassar recursos para Educação do Campo foi a de 1934. Seus artigos 156 e 157 apontavam que a responsabilidade de financiar o ensino nessas áreas era da União, todavia, as políticas públicas necessárias para o cumprimento dessa lei nunca foram implementadas. De outra banda, a Constituição de 1937 trouxe a submissão da educação à industrialização, vinculando a educação ao mundo do trabalho, a qual obrigava os sindicatos e empresas privadas, também as rurais, a ofertarem a educação, mais voltada ao ensino técnico, em áreas da sua escolha, aos seus funcionários e aos filhos destes. O artigo 130 dessa Constituição passa indícios de que o Estado não deveria custear os recursos para a oferta de educação a toda população, aventando que os mais ricos deveriam custear a educação dos mais pobres.

³ O termo urbanocêntrico é aqui empregado para se referir a uma visão de educação na qual o modelo didático-pedagógico utilizado nas escolas da cidade é transferido às escolas localizadas nas zonas classificadas como rurais, sem que sejam consideradas as reais necessidades das populações identificadas com o campo (Brasil, 2007).

Art. 130 - O ensino primário é obrigatório e gratuito. A gratuidade, porém, não exclui o dever de solidariedade dos menos para com os mais necessitados; assim, por ocasião da matrícula, será exigida aos que não alegarem, ou notoriamente não puderem alegar escassez de recursos, uma contribuição módica e mensal para a caixa escolar (Brasil, 1937, art. 130).

A Constituição de 1946 objetivou a descentralização do ensino, sem desresponsabilizar a União pelo atendimento escolar, e assegurou a gratuidade do ensino primário. Em 1961, foi criada a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei n. 4.024/61), que trazia uma preocupação muito grande em promover a educação nas áreas rurais para tentar parar o êxodo rural, muito acentuado na época. Nessa seara, em 1971, em pleno Regime Militar, foi sancionada a Lei n. 5.692/71. A nova LDB colocava como função da escola a formação para o mercado de trabalho, no campo não foi diferente, a educação voltada para a produção agrícola.

Finalmente, em 1988, a Constituição Federal trouxe novas premissas à educação brasileira, afirmando, em seu artigo 208, que o acesso ao ensino obrigatório é público e a educação escolar do campo passa a ser tratada como segmento específico. Mais tarde, em 1996, a LDB reconheceu o direito à igualdade e à diferença, possibilita a criação de diretrizes operacionais para a educação rural, sem romper com o projeto de educação do país. A Educação do Campo poderia ter uma organização própria, que teve um aceleração significativo com a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), que distribuiu recursos financeiros, não o suficiente, mas que contribuiu para reverter o quadro de abandono em que se encontravam as escolas rurais no país naquele momento.

Após a Constituição Federal de 1988, a educação passou a ser direito de todos, em 1996, ela também chegou ao meio rural, com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação e, mais tarde, em 2002, com a aprovação da Lei de Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (Resolução CNE/CEB n. 1, de 03 de abril de 2002), dando mais força aos movimentos sociais que lutavam pela Educação do Campo. No entanto, a partir de então, passou-se um grande um período no qual não se tratou mais do assunto. Durante esse período, a educação se deu em moldes de educação urbana.

Na década de 90, ocorreu o processo de nucleação no Brasil, tendo como base as reformas educacionais instituídas pela LDB n. 9.394/96. Esse processo consistia

na organização do meio rural em escolas-núcleo, terminando com as escolas multisseriadas. A nucleação se tornou viável por meio da utilização do transporte escolar para o deslocamento de alunos desde suas comunidades até as escolas nas quais se concentrava um número populacional maior, e eram organizados em classes, de acordo com a faixa etária.

A justificativa político-pedagógica dos governos para a nucleação era que, nas escolas-núcleos, havia mais recursos materiais quando comparadas à precariedade das escolas multisseriadas, as crianças também seriam organizadas em turmas unisseriadas, facilitando a aprendizagem estudantil. Essas escolas-núcleos estariam recebendo mais apoio técnico e financiamento por parte dos governos. Já, no viés administrativo, trariam menos custos aos cofres públicos, pois haveria menos necessidade de contratação de professores e serventes, o que possibilitaria mais investimentos em formação docente e na infraestrutura.

A contar da década de 90, o processo de nucleação de escolas ganhou mais força, com o início das reformas educacionais da LDB n. 9.394/96, com a criação do FUNDEF e do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), critérios estabelecidos para a transferência de recursos públicos às escolas públicas, que estimularam o fechamento de vários educandários. Os estudantes dessas escolas deveriam se deslocar para escolas maiores, geralmente nos centros urbanos, afastando-se de suas origens, de sua cultura, e sendo ofertado um modelo de educação urbano. Com a promulgação do Plano Nacional de Educação (PNE), pela Lei n. 10.172, em 2001, que estabelecia o tratamento diferenciado à escola rural, organizaram-se as mesmas como o modelo de escola urbano, resultando, como já mencionado, no fechamento de muitas escolas, posto que havia poucos alunos e, também, porque dificultava a universalização do transporte escolar.

Com a aprovação do Parecer n. 36/2001, da Câmara de Educação Básica, do Conselho Nacional de Educação, em 04 de dezembro de 2001, a Educação do Campo começou a ser vista e reconhecida. Passou-se a valorizar a diversidade dos povos do campo, a formação diferenciada de professores; a escola poderia se organizar de forma diferente, com calendário exclusivo, levando em conta o meio social em que se insere e utilizando práticas pedagógicas diferenciadas.

As Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, instituídas em 2002, trazem um documento norteador à implementação de políticas

públicas para a educação na zona rural, distanciando-se da nucleação. O artigo 6º dessas Diretrizes relata que,

Art. 6º O Poder Público, no cumprimento das suas responsabilidades com o atendimento escolar e à luz da diretriz legal do regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, proporcionará Educação Infantil e Ensino Fundamental nas comunidades rurais, inclusive para aqueles que não o concluíram na idade prevista, cabendo em especial aos Estados garantir as condições necessárias para o acesso ao Ensino Médio e à Educação Profissional de Nível Técnico (Brasil, 2002, art. 6).

Nas últimas décadas, o Brasil apresentou grandes melhorias no que diz respeito à educação no meio rural. Entretanto, esse universo ainda é marcado pelo esquecimento. Segundo Caldart (2004, p. 149), “este fato está ligado ao encurtamento dos horizontes políticos e educacionais para os povos do campo, dando uma visão pessimista do campo e da Educação do Campo”. A autora expõe que “**NO**: o povo tem direito a ser educado no lugar onde vive e **DO**: o povo tem direito a uma educação pensada desde o seu lugar e com a participação dos atores sociais do campo, vinculada à sua cultura e às necessidades humanas e sociais” (Caldart, 2004, p. 149), ratificando que é preciso lutar para que os povos **DO** concretizem seus sonhos e, para isso, uma educação **NO/DO** campo é fundamental.

Sabe-se que a Educação do Campo ainda é muito recente no Brasil, ela é oriunda das lutas dos movimentos sociais e veio para contrapor a educação rural. Para exemplificar a chamada escola do campo, primeiro, deve-se conhecer algumas características da educação, que durante anos foi executada nas escolas do meio rural:

- a) o professor era o único detentor do saber;
- b) o currículo era baseado nas pedagogias tradicionais e prevalecia à instrução técnica;
- c) o calendário escolar não seguia os ciclos de produção e as manifestações culturais da comunidade na qual a escola estava inserida;
- d) os conteúdos não condiziam com a realidade dos alunos;
- e) material didático urbano.

Por muito tempo, a educação nas escolas rurais viveu sob moldes de educação urbana. Essa educação rural ofertada na época tinha por objetivo ensinar aos filhos de agricultores e trabalhadores rurais as primeiras letras, ensiná-los a escrever seu

nome e a fazer os primeiros cálculos. Então, a partir daí, mediante um conjunto de ideias de trabalhadores e trabalhadoras do campo, surgiu a escola do campo.

Na escola rural, a educação era voltada às pessoas que viviam nos meios urbanos, defendendo as crenças de uma sociedade urbano-industrial, pregando que a cidade era um local melhor de se viver do que o campo. Como relatado acima, a partir da década de 1970, a luta por uma educação diferenciada nas escolas rurais passou a fazer parte das reivindicações dos movimentos sociais que lutavam pela terra, pelo trabalho e pela dignidade. A Educação do Campo é um direito das pessoas que vivem no campo, é o direito de terem uma educação diferenciada, pensada para seus sujeitos, que respeite suas diversidades culturais e étnicas.

Em meio a todas essas discussões, a Educação do Campo surge, diferenciando-se da educação que estava em auge naquela época, pensada para o campo e contemplando conteúdos direcionados para esse povo, com uma proposta que visa valorizar a identidade do sujeito, adequada à realidade dessa população. As discussões sobre Educação do Campo iniciaram por volta do ano de 1996, porém, somente em 2008, foi constituída como política pública.

Caldart (2004, p. 151) assevera que:

Trata-se de uma educação dos e não para os sujeitos do campo. Feita, sim, através de políticas públicas, mas construídas com os próprios sujeitos dos direitos que as exigem. A afirmação deste traço que vem desenhando nossa identidade é especialmente importante se levamos em conta que na história do Brasil, toda vez que houve alguma sinalização de política educacional ou de projeto pedagógico específico isto foi feito para o meio rural e muito poucas vezes com os sujeitos do campo. Além de não reconhecer o povo do campo como sujeito da política e da pedagogia, sucessivos governos tentaram sujeitá-lo a um tipo de educação domesticadora e atrelada a modelos econômicos perversos.

Essa proposta de Educação do Campo busca não somente uma educação que valorize o povo camponês, preservando suas heranças culturais, mas também retirar do imaginário social a concepção de que o homem do campo é um sujeito atrasado e que, para ser trabalhador rural, não precisa ter educação de qualidade ou, simplesmente, qualquer coisa serve, pois segue-se cultivando a ideia de que, quanto menos essa população souber, mais fácil será sua exploração.

Dessa forma, pode-se dizer que o processo de construção da Educação do Campo tenciona provar que, essas pessoas consideradas menos esclarecidas pela sociedade (o que é um engano), têm direito a uma educação de qualidade. Essas lutas

se tornaram basilares, porque os setores hegemônicos da sociedade nunca se preocuparam com os sujeitos que viviam/vivem no campo e a educação reproduziu-se sob o prisma dominante, repetindo que o povo camponês era/é matuto e analfabeto e a educação oferecida a eles só reforçou essa ideia.

Face a essa constatação, pode-se entender que:

As comunidades que têm seus modos de vida, produção e reprodução social relacionados predominantemente com a terra. Neste contexto estão os camponeses, sejam eles agricultores familiares, trabalhadores rurais assentados ou acampados, assalariados e temporários que residam ou não no campo. Estão ainda as comunidades tradicionais, como as ribeirinhas, quilombolas e as que habitam ou usam reservas extrativistas em áreas florestais ou aquáticas e ainda as populações atingidas por barragens, entre outras (Brasil, 2013, p. 10).

Fernandes e Molina (2005) defendem o campo como espaço de particularidades e matrizes culturais que estão relacionadas à formação cultural da população brasileira. As bases destas matrizes foram estabelecidas pela miscigenação de diversos grupos étnicos. Esse espaço é repleto de histórias de lutas, de conquistas e também de perdas, foi e continua sendo um cenário de grandes batalhas. Cabe à Educação do Campo fomentar reflexões e produção de saberes que contribuam para que possa ser retirada a imagem, acima mencionada, do imaginário das pessoas.

Mas quem é esse sujeito do qual tanto se fala? Pacheco (2015), em seu texto “Educação do Campo: valorização da cultura e promoção da cidadania?”, traz o seguinte conceito sobre sujeito do campo:

Dentre os sujeitos do campo, é possível destacar os pequenos agricultores, quilombolas, povos indígenas, pescadores, camponeses, assentados, reassentados, ribeirinhos, povos da floresta, caipiras, lavradores, roceiros, sem-terra, agregados, caboclos, meeiros, boias-frias, entre outros (Pacheco, 2015, p. 426).

A Educação do Campo tem como principal objetivo oferecer uma educação de qualidade aos povos do campo. Trata-se de uma política pública que intenta proporcionar o acesso ao direito à educação para as pessoas que vivem na zona rural, fora do ambiente urbano, que precisam ter os mesmos direitos garantidos à população urbana. Nesse sentido, havendo a garantia de uma educação de qualidade, que priorize as demandas encontradas na realidade em que esses sujeitos estão inseridos,

será possível propiciar a esses agricultores e trabalhadores familiares rurais a busca por soluções para dar continuidade à permanência deles no meio rural. Pacheco (2010, p. 137) reflete que:

O desenvolvimento e a sustentabilidade da agricultura familiar têm sido afetados por diversos fatores. Um deles é a dificuldade de acesso dos agricultores familiares à escolarização. Essa dificuldade de acesso a uma educação formal voltada à sua realidade dificulta que os agricultores familiares compreendam a razão de muitos de seus problemas e limita sua participação nos processos de busca de soluções para o desenvolvimento rural sustentável.

A LDB, em seu artigo 28, na tentativa de considerar todas as culturas existentes no meio escolar, implementa as seguintes normas à educação no meio rural:

Na oferta da educação Básica para a população rural, os sistemas de ensino proverão as adaptações necessárias à sua adequação, às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente:

- I. conteúdos curriculares e metodologia apropriada às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural;
- II. organização escolar própria, incluindo a adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;
- III. adequação à natureza do trabalho na zona rural (Brasil, 1996, art. 28).

A Constituição Federal de 1988, no seu artigo 205, determina que a educação é um direito de todos e dever do Estado, da família e será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade. Assim, também o artigo 28 prevê o direito à educação dos sujeitos do campo, como exposto acima. Nessa esfera, consoante o art. 1º da Resolução n. 2, de 28 de abril de 2008, cujo objetivo é estabelecer diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo:

Art. 1º A Educação do Campo compreende a Educação Básica em suas etapas de Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação Profissional Técnica de nível médio, integrada com o Ensino Médio e destina-se ao atendimento às populações rurais em suas mais variadas formas de produção da vida - agricultores familiares, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, assentados e acampados da Reforma Agrária, quilombolas, caiçaras, indígenas e outros.

Art. 2º Os sistemas de ensino adotarão medidas que assegurem o cumprimento do artigo 6º da Resolução CNE/CEB n. 1/2002, quanto aos deveres dos Poderes Públicos na oferta de Educação Básica às comunidades rurais (Brasil, 2008, art. 1-2).

Art. 6º O Poder Público, no cumprimento das suas responsabilidades com o atendimento escolar e à luz da diretriz legal do regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, proporcionará

Educação Infantil e Ensino Fundamental nas comunidades rurais, inclusive para aqueles que não o concluíram na idade prevista, cabendo em especial aos Estados garantir as condições necessárias para o acesso ao Ensino Médio e à Educação Profissional de Nível Técnico (Brasil, 2008, art. 6).

Art. 9º A oferta de Educação do Campo com padrões mínimos de qualidade estará sempre subordinada ao cumprimento da legislação educacional e das Diretrizes Operacionais enumeradas na Resolução CNE/CEB n. 1/2002.

Art. 10 O planejamento da Educação do Campo, oferecida em escolas da comunidade, multisseriadas ou não, e quando a nucleação rural for considerada, para os anos do Ensino Fundamental ou para o Ensino Médio ou Educação Profissional Técnica de nível médio integrada com o Ensino Médio, considerará sempre as distâncias de deslocamento, as condições de estradas e vias, o estado de conservação dos veículos utilizados e sua idade de uso, a melhor localização e as melhores possibilidades de trabalho pedagógico com padrão de qualidade (Brasil, 2008, art. 9).

Nessa linha, o Decreto n. 7.352, de 4 de novembro de 2010, dispõe sobre a Política de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), discorrendo, em seu artigo 2º, acerca dos princípios da Educação do Campo:

I - respeito à diversidade do campo em seus aspectos sociais, culturais, ambientais, políticos, econômicos, de gênero, geracional e de raça e etnia;

II - incentivo à formulação de projetos político-pedagógicos específicos para as escolas do campo, estimulando o desenvolvimento das unidades escolares como espaços públicos de investigação e articulação de experiências e estudos direcionados para o desenvolvimento social, economicamente justo e ambientalmente sustentável, em articulação com o mundo do trabalho;

III - desenvolvimento de políticas de formação de profissionais da educação para o atendimento da especificidade das escolas do campo, considerando-se as condições concretas da produção e reprodução social da vida no campo;

IV - valorização da identidade da escola do campo por meio de projetos pedagógicos com conteúdos curriculares e metodologias adequadas às reais necessidades dos alunos do campo, bem como flexibilidade na organização escolar, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;

V - controle social da qualidade da educação escolar, mediante a efetiva participação da comunidade e dos movimentos sociais do campo (Brasil, 2010, art. 2, inc. I-V).

Graças a esses decretos e políticas públicas, a Educação do Campo começou a receber um olhar diferenciado da sociedade. Foi mudando a concepção simplista da Educação do Campo, alterando a visão que se tinha de que para as escolas rurais qualquer coisa servia; de que para de trabalhar na “roça” não precisa saber muitas letras. Como já citado, historicamente, predomina a imagem de que a escola do campo tem que apenas ensinar as primeiras letras; escolas alocadas em prédios em total descaso de infraestrutura, nos quais uma professora sem formação adequada tenta

ensinar crianças a aprenderem a ler, almejando mudar um conceito de vida miserável que lhe foi instituído.

Nos dias de hoje, vê-se que a situação do campo mudou muito, e para melhor. A mecanização das lavouras aumentou a produtividade de grãos; o aumento da população mundial acresceu o consumo de alimentos, trazendo outra visão para os “povos do campo”. Passou-se de uma agricultura de subsistência para uma produção em larga escala, com uma margem de lucro mais acentuada, alterando a realidade de quem vive no campo, proporcionando mais conforto e qualidade para com os seus, incentivando o jovem rural a ficar no campo, a dar continuidade aos trabalhos desenvolvidos por suas famílias, mudando o paradigma de homem do campo pobre e atrasado, veiculado durante décadas nos livros e nas mídias televisas.

É nesse sentido que se deve, também, mudar o atual conceito de Educação do Campo, precisa-se garantir que esses filhos de agricultores tenham um ensino de qualidade, que as políticas públicas criadas sejam verdadeiramente instituídas, que essas crianças e jovens possam ter seus direitos educacionais garantidos e que se apague o modelo urbanocêntrico imposto às escolas do campo. Arroyo e Fernandes (1999), em seu livro *A educação básica e o movimento social do campo*, assinalam:

Eu vi aqui que esta visão negativa do campo e da educação não é verdadeira e espero que desapareça no horizonte das elites, dos educadores e do próprio povo. O que vocês estão colocando é outra compreensão e prática da Educação Básica: a escola rural tem que dar conta da Educação Básica como direito do homem, da mulher, da criança, do jovem do campo. Ou seja, estamos colocando a educação rural onde sempre deve ser colocada, na luta pelos direitos. A Educação Básica, como direito ao saber, direito ao conhecimento, direito à cultura produzida socialmente. (Arroyo, Fernandes, 1999, p. 17, grifo nosso).

Pode-se definir que uma escola do campo de qualidade deve defender os interesses, a cultura, a política da agricultura, deve construir, buscar, inovar em conhecimentos e tecnologias que tragam crescimento social à população assistida. Precisa-se quebrar o paradigma de que escola urbana é melhor que escola do campo, para tirar do imaginário das pessoas o determinismo geográfico como regulador de qualidade da educação.

Nesse contexto, muitas conquistas são vistas como marcos, como exemplo, a criação de direitos estendidos ao campo facultados pela Constituição Federal de 1988 e o reconhecimento de uma identidade social. Dessa maneira, a Educação do Campo deixou de ser considerada apenas para produção de mão de obra ou assistencialismo

do Estado, transformando-se na educação para um determinado grupo social que, até então, era colocado às margens da sociedade. A fala de Pacheco (2009, p. 135-136) é relevante nesse panorama, posto que realça o quão significativa é a Educação do Campo:

Como forma de evitar o êxodo rural e os problemas sociais decorrentes das levas de migrantes que chegavam às grandes cidades, que não tinham infraestrutura para acomodar e empregar os novos moradores surgiram propostas de manter a família rural em seu espaço através da educação.

Como assegura a autora, a escola rural, escola no campo, não foi criada com o intuito de trazer a educação de forma a ensinar, a dar valor para esses sujeitos, e sim a fim de manter a população no campo, para não haver a superlotação das áreas urbanas por esses sujeitos, conforme o que trazia a LDB n. 4.024/61, pois, na época, o aumento de pessoas vivendo em situação precária nos grandes centros urbanos preocupava os governantes. Mais tarde, a Lei n. 9.394/96 garantiu direito à igualdade e à diversidade sociocultural, tendo resultados positivos também na formulação de diretrizes operacionais para Educação do Campo.

O que se defende aqui é a construção “da escola que queremos”. Não se busca uma cópia de modelos de escolas que não contribuem para o entendimento das realidades encontradas. Quer-se uma proposta que traga a Educação do Campo ao encontro do que sua clientela precisa aprender, tendo em vista a realidade na qual está inserida. Um projeto que respeite a cultura dos educandos e que proponha os saberes de modo a garantir seus direitos e suas identidades.

3.2 Conceituação e prática do Direito Educativo

Discernir a Educação do Campo é entendê-la a partir do próprio campo, demanda a desconstrução de paradigmas da conhecida educação rural, reconhecer que a Educação do Campo, além de instruir filhos de agricultores e trabalhadores rurais, forma sujeitos críticos, capazes de lutar por seus direitos como cidadãos de uma nação. Tradicionalmente, vive-se em uma sociedade pautada pelo urbanocentrismo⁴, que vem, ano após ano, ignorando o significado da vida no campo, seus saberes e

⁴ Urbanocentrismo é uma relação na sociedade que valoriza a cidade, principalmente em detrimento do campo.

valores. Nesse enquadramento, nasce a Educação do Campo, como forma de combater esse conceito e na tentativa de garantir o direito educativo aos seus assistidos.

No artigo “Direito Educativo e as políticas públicas de mediação e pacificação no Brasil”, Gigoski, Quinto e Pacheco (2020, p. 117) reiteram que,

Direito à educação é o exercício de um dos direitos preceituados pelo Direito Educativo, ou seja, o indivíduo tem o direito de ter um processo educacional, devendo este ser promovido e incentivado pela família, pelo Estado e sociedade.

A educação é muito mais do que um direito humano, é um direito fundamental, assegurado em Lei, uma obrigação do Poder Público, da família e da sociedade, descrito na Constituição da República Federativa do Brasil, de 05 de outubro de 1988. Mas, por décadas, na Educação Básica, o direito à diversidade dos povos do campo ficou no esquecimento. O histórico da Educação do Campo é baseado em desigualdade social e ausência de políticas públicas voltadas para esse tipo de ensino, porém, com o tempo, esse cenário vem sendo modificado.

A Constituição Federal, também chamada de Constituição Cidadã (1988), assim considerada pois, através dela, foram adquiridos e criados muitos direitos. O direito à escola de qualidade é um deles, tornou-se uma das maiores garantias para a construção de um país no qual todos exerçam a democracia, tendo os mesmos direitos, sem restrição ou exclusão.

O campo sempre foi palco de muitas lutas dos movimentos sociais e sindicais na busca por políticas educacionais sensíveis ao que é necessário para esses sujeitos, contudo, essas lutas, nem sempre trouxeram muitas conquistas. Pode-se afirmar que a própria LDB n. 9.394/96 trouxe poucas modificações à educação rural, no momento em que desobrigou a universalização do ensino e suas modalidades por parte do Estado.

Mais tarde, em 1998, foi realizada a I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo, evento que reuniu movimentos e organizações a favor de políticas educacionais que levassem em conta as particularidades da Educação do Campo, preservando a identidade do campo em si. A partir dela obteve-se um dos primeiros avanços para esse modelo de educação. Na sequência, seguem alguns princípios elencados nessa Conferência:

- a) é necessário e possível se contrapor à lógica de que a escola do meio rural é escola pobre, ignorada e marginalizada, em uma realidade de milhões de camponeses analfabetos e de crianças e jovens condenados a um círculo vicioso – sair do campo para continuar a estudar – e estudar para sair do campo;
- b) é preciso lutar para garantir que todas as pessoas do meio rural tenham acesso à educação em seus diversos níveis, uma educação de qualidade e voltada aos interesses da vida do campo. Nisso está em jogo o tipo de escola, o projeto educativo que ali se desenvolve e o vínculo necessário desta educação com estratégias específicas de desenvolvimento humano e social do campo e de seus objetivos;
- c) quer-se vincular este movimento por educação com o movimento mais amplo do povo brasileiro por um novo projeto de desenvolvimento para o Brasil, que tenha as famílias trabalhadoras do campo como um de seus sujeitos ativos;
- d) quando se diz *Educação Básica do Campo* se está afirmando a necessidade de duas lutas combinadas: pela ampliação do direito à educação e à escolarização no campo; e pela construção de uma escola que não apenas esteja *no* campo, mas que, sendo *do* campo, seja uma escola política e pedagogicamente vinculada à história, à cultura e às causas sociais e humanas dos sujeitos sociais do *movimento* do campo;
- e) tem-se uma preocupação prioritária com a escolarização dos povos do campo, no entanto, não se entende que Educação Básica diz respeito somente à escola formal. A Educação Básica deve ser entendida como aquela educação que é básica para a formação dos povos do campo como sujeitos de seu próprio destino. Nesse sentido, tem relação com cultura, com valores e com formação para o trabalho no campo;
- f) o centro do trabalho está no ser humano, na humanização das pessoas e do conjunto da sociedade. Precisa-se assumir a posição de trabalhadoras e trabalhadores do humano e compreender que a educação e a escola do campo estão na esfera dos direitos humanos, direitos das pessoas e dos sujeitos sociais que vivem e trabalham no campo;
- g) direitos se concretizam no espaço público e não no privado. Não se pode aceitar a “privatização dos direitos” que vem acontecendo na sociedade

capitalista neoliberal. A luta é no campo das políticas públicas e o Estado deve ser pressionado para que se torne um espaço público;

- h) os sujeitos da EBC são os povos do campo. Não se trata, pois, de uma educação ou uma luta “para os”, e sim “dos” povos do campo, e é assim que ela deve ser assumida por todos os membros desta Articulação;
- i) deseja-se encontrar nas práticas e não apenas em intenções ou siglas. Deseja-se reeducar as práticas com base no diálogo fundamentado, nos princípios reafirmados no evento.

Esses foram princípios elencados durante a I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo e descritos no Documento-Síntese do Seminário Nacional por uma Educação Básica do Campo CNBB- MST-UNB-UNICEF-UNESCO, em Cajamar/SP, em novembro de 1999. Esse encontro foi um Seminário com educadores e educadoras que possuíam uma ideia em comum, o ser humano do campo.

Deve-se entender que o direito à educação não compreende somente o acesso ao direito, mas também à sua qualidade e execução, pretendendo a diminuição das desigualdades. Para Gigoski, Quinto e Pacheco (2020, p. 117), “o direito à educação é um direito direto fundamental, pois os direitos sociais, que a inclui, estão previstos na norma constitucional, inseridos no título que dispõem sobre os direitos e garantias fundamentais”.

Nessa toada, interpreta-se que a Educação do Campo é uma especificação ao direito à educação. Deve-se pensar a Educação do Campo como uma modalidade de educação que contribui para o desenvolvimento rural, ao desenvolvimento do homem do campo. Uma educação que preveja uma rotina adequada ao estilo de vida das populações do campo, garantindo, também, seus direitos sociais. As diretrizes Operacionais para Educação do Campo, de 2002, expressam:

A identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes à sua realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de ciência e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais em defesa de projetos que associem as soluções exigidas por essas questões à qualidade social da vida coletiva no país (Brasil, 2002, art. 2, parágrafo único).

Vê-se, aqui, que estar assegurado em Lei não é sinônimo de execução dessas políticas, uma vez que, na Educação do Campo, o que realmente se encontra são

“cópias” do modelo urbano de educação. Talvez por ser mais fácil, ter algo pronto, não precisar formular estratégias para a aplicação de devidos direitos, ou quiçá por consequência do esquecimento histórico da educação ministrada no campo, da não valorização do agricultor, que conforme versado acima, ainda sofre com preconceito das demais classes, por culpa da imagem social, conceito criado em volta desse antigo paradigma.

O Direito Educativo vem, nessa perspectiva, como modo de salvaguardar o direito à educação diferenciada, para oportunizar a esses indivíduos um ensino pautado no seu dia a dia, que seja atraente e, ao mesmo tempo, construa conceitos e ideais que contribuirão para a democratização da sociedade brasileira. É a busca do direito, a diferença, como diz Boaventura de Souza Santos (2007, p. 339): “temos o direito a ser iguais, sempre que a diferença nos inferioriza; temos o direito a ser diferentes sempre que a igualdade nos descaracteriza”.

Sabe-se que a Educação do Campo surgiu a partir das lutas dos trabalhadores rurais pela garantia de oferta de uma educação de qualidade para os seus, todavia recebeu outro olhar sobre o campo, um olhar sobre os sujeitos do campo. Fernandes (2006, p. 16) argumenta que os povos têm o direito de pensar o mundo desde o lugar em que vivem, com uma visão que considera “o campo como espaço de democratização da sociedade brasileira e de inclusão social”.

Caldart, Arroyo e Molina (2004, p. 11-12) também comentam acerca do direito do sujeito do campo em valorizar a terra em que pisam como “sujeitos de história e de direitos; como sujeitos coletivos de sua formação enquanto sujeitos sociais, culturais, éticos e políticos”. É dessa proteção de direitos que se está falando, garantia de que os filhos dos agricultores, público foco desta dissertação, possam receber um aprendizado que os motive a ficar no campo, em suas propriedades rurais, aprendendo cada vez mais, com um currículo adequado, para ajudar seus pais a se manterem nas atividades agrícolas, sem buscar na zona urbana outros meios de sobrevivência. A população do campo necessita de uma oferta de educação que acenda, nessas crianças, o gosto pelo estudo, a vontade de descobrir gradualmente mais conhecimento, e não somente ir à escola porque é obrigatório por lei.

Essa desmotivação dos jovens rurais no empenho pelo conhecimento se dá, na maioria das vezes, pelos currículos não atrativos ofertados pelas escolas, que seguem um padrão de educação urbana. Precisa-se que a educação e a escola sejam as primeiras ferramentas de incentivo a eles, que enfrentam muito preconceito por

serem do campo, para que sintam orgulho de si mesmos e do meio em que vivem. Nesse enredo, vê-se que a educação é também um dos direitos previsto pelo Direito Educativo, o sujeito tem o direito de ter uma educação de qualidade e essa deve ser promovida pela família, pela sociedade e pelo Estado.

Mesmo com todas as conquistas e avanços em relação ao direito à educação aos sujeitos do campo, ainda há um caminho longo para que essa luta ultrapasse horizontes e se transforme em mais do que uma política pública de direito dos povos do campo. Objetiva-se uma política que priorize uma sociedade sem exploração, que traduza uma educação que respeite as singularidades e diversidades do campo, por isso se torna uma luta contínua. Em outras palavras, é a busca pelo direito de estudar próximo do lugar em que se vive, de estudar no contexto de sua realidade, aproximando os vieses econômicos, políticos e sociais. Por esse motivo, a luta por uma escola do campo de qualidade exige apoio e dedicação, somente assim chegar-se-á aos objetivos traçados.

Sabe-se que não se muda um paradigma educacional de uma hora para outra. No entanto, não basta que a Educação do Campo seja garantida em lei, é necessária uma articulação maior entre a escola e a comunidade em que está inserida, entre o conhecimento e os saberes do campo, para que os sujeitos dessa educação sejam os muitos povos do campo.

4 CAMINHOS METODOLÓGICOS

Neste capítulo, serão descritos os caminhos metodológicos para o desenvolvimento da presente investigação, como o tipo de pesquisa, os sujeitos que farão parte do corpus investigativo e seus contextos, os instrumentos de coleta e análise de dados, os procedimentos éticos no tratamento com os sujeitos e divulgação dos resultados, bem como a guarda e descarte dos documentos.

4.1 O objeto de investigação e tipo de pesquisa

Para dar início a uma pesquisa, foi preciso examinar como ela se consolidava enquanto prática de busca e estudo do mundo; a partir do que foi encontrado, elaborar conhecimentos. Por meio das informações averiguadas durante a pesquisa, refletiu-se, verificou-se, tencionou-se novas possibilidades e novos caminhos para a investigação, para a ciência, dando sequência ao ciclo da pesquisa científica. Dessa forma, pretendeu-se estabelecer os caminhos de investigação para melhor conduzir esta pesquisa.

O objeto de investigação desta pesquisa partiu da tentativa de transformação de uma escola localizada na zona rural do município de Frederico Westphalen, Região Noroeste do Rio Grande do Sul. Uma escola referência de Educação do Campo. Atualmente, a referida escola funciona com os moldes de uma escola urbana, com a mesma matriz curricular. Nesse quadro, para responder ao problema de pesquisa que trata da Educação do Campo (quais os desafios e perspectivas que estão presentes na implantação de uma escola de Educação do Campo de referência e de que forma essa implantação possibilita a efetivação do direito educativo?), foi necessário percorrer caminhos metodológicos que propiciassem alcançar a resolução do problema do presente estudo.

A pesquisa é a ferramenta essencial que abrange as atividades de ensino e aprendizagem. Entretanto, toda pesquisa parte de um problema e busca encontrar formas de agir e resolver a partir da teoria. Minayo (1994, p. 16) explica:

Entendemos por pesquisa a atividade básica da ciência na sua indagação e construção da realidade. É a pesquisa que alimenta a atividade de ensino e a atualiza frente a realidade do mundo. Portanto, embora seja uma prática teórica, a pesquisa vincula pensamento e ação. Ou seja, nada pode ser

intelectualmente um problema se não tiver sido, em primeiro lugar um problema da vida prática.

Dessa maneira, tendo esse olhar e essa concepção, optou-se pela pesquisa qualitativa, do tipo descritiva, como metodologia deste estudo. Com ela, objetivou-se identificar em que consiste a especificidade da Educação do Campo, suas concepções teóricas e práticas, assim como a compreensão conceitual e prática do Direito Educativo, estudar os marcos legais que são referência para a implantação de escolas de Educação do Campo e analisar de que modo a implantação de uma escola do campo possibilita a efetivação do Direito Educativo. Presumiu-se que, com esse tipo de pesquisa, os objetivos elencados seriam alcançados.

A pesquisa qualitativa torna-se a maneira mais utilizada nas investigações educacionais, por ser a forma mais ampla e pelo modo de ver como os fenômenos ocorrem no mundo, pois, para conseguir olhar a realidade exposta, é preciso uma abordagem qualitativa sobre o objeto de estudo.

A esse respeito, Chizzotti (2009, p. 81) ressalta que:

A abordagem qualitativa parte do fundamento que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, uma interdependência viva entre o sujeito e o objeto, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito. O conhecimento não se reduz a um rol de dados isolados, conectados por uma teoria explicativa; o sujeito observador é parte integrante do processo de conhecimento e interpreta os fenômenos, atribuindo-lhes um significado. O objeto não é um dado inerte e neutro; está possuído de significados e relações que sujeitos concretos criam em suas ações.

Por isso, considerando o exposto, a pesquisa ora apresentada define-se como qualitativa, visto que trabalha com a realidade mais subjetiva dos objetos de pesquisa. Ainda concernente à pesquisa qualitativa, Chizzotti (2009, p. 79) evidencia que:

Um problema de pesquisa não pode, desse modo, ficar reduzido a uma hipótese previamente aventada, ou a algumas variáveis que serão avaliadas por um modelo teórico preconcebido. O problema decorre, antes de tudo, de um processo indutivo que se vai definindo e se delimitando na exploração dos contextos ecológico e social, onde se realiza a pesquisa; da observação reiterada e participante do objeto pesquisado e dos contatos duradouros com informantes que conhecem esse objeto e emitem juízos sobre ele.

Contudo, pode-se dizer que a delimitação do problema não é resultado de uma declaração individual feita pelo pesquisador, na qual ele trabalha recolhendo dados para confirmar tal ato, mas passa pela identificação do problema e sua delimitação,

imersão do pesquisador no panorama e nas circunstâncias que o rodeiam. Chizzotti (2009, p. 81) salienta que “[...] a delimitação é feita, pois, em campo onde a questão inicial é explicitada, revista e reorientada a partir do contexto e das informações das pessoas ou grupos envolvidos na pesquisa”.

Aqui, alerta-se também para a importância do pesquisador, é parte fundamental da pesquisa qualitativa. Inicialmente, ele deve se desfazer de todo e qualquer preconceito estabelecido em relação ao tema, sem se adiantar pelas explicações, nem tentar um entendimento imediato dos fatos. Consoante Chizzotti (2009, p. 81-82):

Essa compreensão será alcançada com uma conduta participante que partilhe da cultura, das práticas, das percepções e experiências dos sujeitos da pesquisa, procurando compreender a significação social por eles atribuída ao mundo que os circunda e aos atos que realizam. Essa participação não pode ser mera concessão de um sábio, provisoriamente humilde, para efeitos de pesquisa. Supõe que o conhecimento é uma obra coletiva e que todos os envolvidos na pesquisa podem identificar criticamente seus problemas e suas necessidades, encontrar alternativas e propor estratégias adequadas de ação.

Depreende-se, assim, que o pesquisador deve conhecer a realidade dos investigados e compartilhar de suas experiências para que possa estabelecer realmente o sentido e relevância que terão em sua pesquisa. A pesquisa se torna, para estes, o processo de tomada de decisões, de consciência de seus problemas e o que podem fazer para resolvê-los. Constata-se, então, o importante papel do pesquisador na vida dos sujeitos investigados e que a maneira pela qual desenvolverá sua ação trará efeitos em suas vidas, dado que o pesquisador não pode ser passivo nesse contexto, pois se cria certa parceria, que não será desfeita em nenhuma etapa da pesquisa.

4.2 Coleta de dados e constituição do corpus investigativo

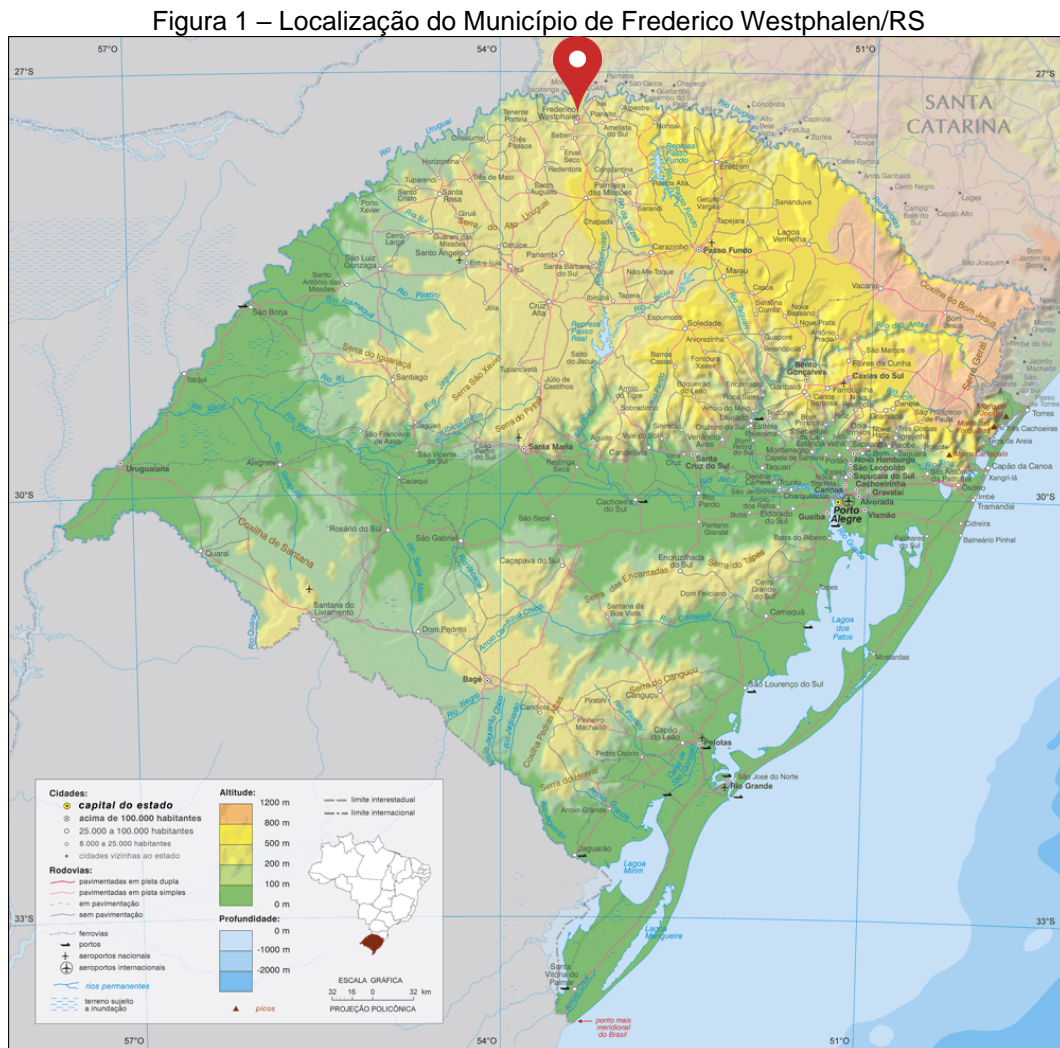
O Município de Frederico Westphalen possui quatro escolas localizadas no meio rural, mas com funcionamento baseado na organização de escola urbana. A escola escolhida para a realização deste estudo foi a EMEF Rui Barbosa, localizada na linha Getúlio Vargas, na qual a pesquisadora faz parte do corpo docente e reside na comunidade em que está situado o educandário, sendo uma líder comunitária. Tendo em vista todas as vivências ocorridas neste espaço, tornou-se um anseio proporcionar

aos educandos dessa escola um currículo diferenciado, que priorize sua cultura e modos de vida.

A coleta de dados da pesquisa foi realizada através de entrevistas com os gestores municipais da Área da Educação, os gestores da escola e a comunidade escolar, compreendida pelas famílias de alunos que estudam na escola.

O educandário atende, hoje, cerca de 105 estudantes, do pré-escolar ao 9º ano do Ensino Fundamental, oriundos das comunidades vizinhas e também de bairros próximos. Conta com direção e coordenação pedagógica, 15 professores, uma monitora, duas serventes, funcionando somente no turno da tarde.

A Figura 1 mostra a localização do município, ao passo que a figura seguinte demonstra a localização da escola dentro do município:



Fonte: Blog Sul Carro (2022)

Figura 2 – Localização da EMEF Rui Barbosa



Fonte: Google Maps, em 07 jun. 2022

Apesar de estar situada na zona rural, a EMEF Rui Barbosa não trabalha com a Educação do Campo, segue o currículo ofertado pela Secretaria Municipal de Educação do município, sendo o mesmo para todas as escolas, estando elas situadas no campo ou na cidade. Essa foi uma das motivações de escolha dos sujeitos desta investigação. Foram convidados a participar das entrevistas: a equipe diretiva da escola (diretor e coordenação pedagógica), a Secretária da Educação do município e a comunidade escolar (famílias). Os participantes foram questionados sobre a sua visão a respeito do tema Educação do Campo, se é uma proposta viável ao educandário, quais os benefícios que poderão vir a ser oferecidos aos seus assistidos.

Nessa conjuntura, tendo os sujeitos participantes do Corpus Investigativo da Pesquisa, as entrevistas foram feitas de maneira presencial, pela pesquisadora, com data e horário previamente agendados com os participantes. As questões foram elaboradas pela pesquisadora Carine Garcia Barimarquer e pela orientadora Luci Mary Duso Pacheco.

Para selecionar as famílias da comunidade escolar participantes, foram empregados os seguintes critérios de inclusão:

- a) ter filhos em idade escolar estudando na EMEF Rui Barbosa;
- b) residir e trabalhar na comunidade a mais de cinco anos;
- c) não foi incluído nenhum critério de exclusão para essas famílias.

Após o levantamento e aplicados os critérios de inclusão, chegou-se a um total de 11 famílias para serem entrevistadas. As famílias foram contatadas através de telefone (WhatsApp) para ser feito o agendamento da visita da pesquisadora e a realização da entrevista. Haja vista a pesquisadora ser, também, uma das lideranças

da comunidade, o número de telefone das famílias participantes já era de seu conhecimento, pois, na comunidade, todos se conhecem.

4.3 Análise dos dados

A fase que envolve coleta e análise de dados, em uma pesquisa qualitativa, torna-se muito importante para o pesquisador. Esta pesquisa seguiu os procedimentos da Análise Textual Discursiva (ATD), uma abordagem qualitativa das informações textuais e discursivas.

Moraes e Galiuzzi (2006, p. 12) definem a ATD como,

[...] um processo auto-organizado de construção de compreensão em que novos entendimentos emergem a partir de uma sequência recursiva de três componentes: a desconstrução dos textos do *corpus*, a unitarização; o estabelecimento de relações entre os elementos unitários, a categorização; o captar o emergente em que a nova compreensão é comunicada e validada.

Moraes (2003, p. 191) traz a seguinte abordagem quanto à organização da ATD, em ciclos:

- Desmontagem dos textos: também denominado de processo de unitarização, implica examinar os materiais em seus detalhes, fragmentando-os no sentido de atingir unidades constituintes, enunciados referentes aos fenômenos estudados;
- Estabelecimento de relações: processo denominado de categorização, implicando construir relações entre as unidades de base, combinando-as e classificando-as no sentido de compreender como esses elementos unitários podem ser reunidos na formação de conjuntos mais complexos, as categorias;
- Captando o novo emergente: a intensa impregnação nos materiais da análise desencadeada pelos dois estágios anteriores possibilita a emergência de uma compreensão renovada do todo. O investimento na comunicação dessa nova compreensão, assim como de sua crítica e validação, constitui o último elemento do ciclo de análise proposto. O metatexto resultante desse processo representa um esforço em explicitar a compreensão que se apresenta como produto de uma nova combinação dos elementos construídos ao longo dos passos anteriores.

Ainda diz que o texto deve seguir focalizando o ciclo como um todo, aproximando-o de sistemas complexos e auto-organizados:

- Um processo auto-organizado: o ciclo de análise descrito, ainda que composto de elementos racionalizados e em certa medida planejados, em seu todo constitui um processo auto-organizado do qual emergem novas compreensões. Os resultados finais, criativos e originais, não podem ser

previstos. Mesmo assim é essencial o esforço de preparação e impregnação para que a emergência do novo possa se concretizar (Moraes, 2003, p. 192).

Nesse âmbito, foi realizada uma análise mais aprofundada dos dados, que é o que essa técnica proporciona. Dessa maneira, com os resultados adquiridos, foi possível apontar novos caminhos para a efetivação do direito à educação na Educação do Campo, levantando os desafios e perspectivas para a possibilidade de implantação de uma escola modelo na rede municipal de ensino de Frederico Westphalen.

4.4 Procedimentos éticos

A presente pesquisa contou com a participação do diretor da escola, da Secretária de Educação do município e da comunidade escolar. Foram utilizados todos os preceitos éticos indicados pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), no que alude a pesquisas realizadas com seres humanos. A Resolução n. 510/2016, do Conselho Nacional de Saúde, em seu artigo 3º, disserta sobre Princípios Éticos das Pesquisas em Ciências Humanas e Sociais:

- I - reconhecimento da liberdade e autonomia de todos os envolvidos no processo de pesquisa, inclusive da liberdade científica e acadêmica;
- II - defesa dos direitos humanos e recusa do arbítrio e do autoritarismo nas relações que envolvem os processos de pesquisa;
- III - respeito aos valores culturais, sociais, morais e religiosos, bem como aos hábitos e costumes, dos participantes das pesquisas;
- IV - empenho na ampliação e consolidação da democracia por meio da socialização da produção de conhecimento resultante da pesquisa, inclusive em formato acessível ao grupo ou população que foi pesquisada;
- V - recusa de todas as formas de preconceito, incentivando o respeito à diversidade, à participação de indivíduos e grupos vulneráveis e discriminados e às diferenças dos processos de pesquisa;
- VI - garantia de assentimento ou consentimento dos participantes das pesquisas, esclarecidos sobre seu sentido e implicações;
- VII - garantia da confidencialidade das informações, da privacidade dos participantes e da proteção de sua identidade, inclusive do uso de sua imagem e voz;
- VIII - garantia da não utilização, por parte do pesquisador, das informações obtidas em pesquisa em prejuízo dos seus participantes;
- IX - compromisso de todos os envolvidos na pesquisa de não criar, manter ou ampliar as situações de risco ou vulnerabilidade para indivíduos e coletividades, nem acentuar o estigma, o preconceito ou a discriminação e;
- X - compromisso de propiciar assistência a eventuais danos materiais e imateriais, decorrentes da participação na pesquisa, conforme o caso sempre e enquanto necessário (Brasil, 2016, art. 3, inc. I-X).

Nessa esteira, seguindo essas diretrizes, esse trabalho foi desenvolvido respeitando todos os valores éticos e direitos humanos. Para entrevistar os sujeitos da pesquisa, apresentou-se o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE – Apêndice D) a todos os participantes, explicando-lhes todos os procedimentos e passos da pesquisa e, na sequência, solicitou-se a assinatura dele.

A participação neste estudo não ofereceu riscos aos participantes ou um risco mínimo de desconforto pelo tempo em responder as questões. Caso tal desconforto fosse identificado, poderia ser minimizado na conversa informal com a pesquisadora. Ao término da pesquisa, os participantes receberão devolutivas acerca dos resultados alcançados. Importante destacar, ainda, que a participação nesta pesquisa trouxe benefício direto aos participantes, contribuindo para o aumento do conhecimento da temática, ademais de os resultados poderem auxiliar o desenvolvimento de estudos futuros, como também resultar na implantação do projeto Escola do Campo na referida comunidade.

Os materiais e as documentações de pesquisa serão arquivados pela pesquisadora por um período de cinco anos e, ao final desse tempo, serão descartados, de acordo com a lei ambiental vigente.

5 EDUCAÇÃO DO CAMPO: DESAFIOS E PERSPECTIVAS PARA A IMPLANTAÇÃO DE ESCOLA DO CAMPO E A POSSIBILIDADE DO DIREITO EDUCATIVO – ANÁLISE DOS DADOS COLETADOS POR MEIO DA PESQUISA DE CAMPO

Este capítulo dedica-se à análise dos dados produzidos através da coleta de entrevistas da comunidade escolar, cujo objetivo foi identificar os desafios e perspectivas presentes na implantação de uma escola de Educação do Campo de referência, a fim de analisar de que forma a implantação possibilita a efetivação do direito educativo, bem como desvelar quais são os entraves encontrados durante esse processo ou para que isso aconteça. Também procurou-se identificar em que consiste a especificidade da Educação do Campo, suas concepções teóricas e práticas, assim como a compreensão conceitual e prática do Direito Educativo, estudar os marcos legais que constituem referência à implantação de escolas de Educação do Campo, analisar de que maneira a implantação de uma escola de Educação do Campo propicia a efetivação do direito educativo.

Nesse linhame, tendo como base esses objetivos, apresentam-se, a seguir, os resultados da pesquisa, as observações e interpretações elaboradas a partir dos dados empíricos fornecidos pela pesquisa de campo, sinalizando aspectos de ordem qualitativa que possam colaborar para o reconhecimento e para que se faça realmente cumprir o que a escola é – uma escola de Educação do Campo –efetivando o direito educativo como a garantia de que as políticas de educação serão cumpridas e que os educandos, assistidos por essa escola, terão acesso.

O processo de análise e interpretação de dados é uma etapa que necessita uma avaliação criteriosa, devido sua importância, pois requer identificar as melhores condições para o desenvolvimento da pesquisa. Sob essa concepção, optou-se pela pesquisa de análise qualitativa, do tipo descritiva, uma vez que traz, em sua apresentação, as condições de compreender as teorias desenvolvidas no referencial teórico e cria uma ligação com as informações encontradas nas entrevistas realizadas. A partir dos dados coletados, foi possível analisar de que modo a implantação de uma escola de Educação do Campo poderá viabilizar a efetivação do direito educativo, a fim de alcançar os objetivos traçados.

Consonte Moraes e Galiuzzi (2006, p. 12) a ATD, dado sua forma de auto-organização, permite que novos entendimentos surjam, e uma nova compreensão é

comunicada e validada. Com suporte nessa concepção, assimilou-se que a ATD seria a técnica qualitativa mais eficaz para analisar os dados coletados, posto que se constitui num processo de desconstrução e reconstrução de significados e sentidos, que aborda a interpretação da pesquisadora e a sua descrição dos dados, estabelecendo um melhor entendimento da contextualização dos sujeitos da pesquisa.

Para a presente análise, foram empregadas as três fases da ATD: a Unitarização, que é o movimento de desconstrução do corpus; a reconstrução, que configura a etapa de Categorização; e a etapa da Comunicação.

Após o aprofundamento, estudando textos de acordo com a relevância para a temática em estudo, foi feita a identificação dos sujeitos participantes das entrevistas. Participaram sete famílias, que residem na comunidade onde a escola atua e que possuem filhos frequentando o educandário, usando como critério de inclusão: residir na comunidade, possuir filhos em idade escolar e sobreviver da agricultura. Também participaram a equipe diretiva da escola, o diretor, a coordenadora pedagógica e a Secretária Municipal de Educação.

As entrevistas foram realizadas entre janeiro e fevereiro de 2023, e os resultados serão listados a partir de agora, divididos em quatro categorias:

- 1) Educação do Campo;
- 2) Escola do Campo;
- 3) Educação para a formação no campo (sucessão, vivência);
- 4) Direito Educativo na Educação do Campo.

5.1 Categoria Educação do Campo

Inicialmente as perguntas voltaram-se para a Educação do Campo e suas relações. Os participantes da pesquisa serão identificados, doravante, da seguinte forma: para a categoria gestores, como Gestor 1 (G1), Gestor 2 (G2), Gestor 3 (G3); para a categoria dos pais de alunos, como P1, P2, P3, P4, P5, P6 e P7.

Nesse percurso, a primeira pergunta enfatizou que, ao pensar a Educação do Campo como importante, referência para a população que reside no meio rural, sobrevive da agricultura, da bovinocultura de leite, enfim, tudo o que faz parte do campo, é essencial saber qual seria a concepção dos entrevistados sobre Educação do Campo. Essa pergunta foi realizada para todos os participantes da pesquisa, que

tiveram a oportunidade de expor sua visão em relação ao que é Educação do Campo. O Gestor 1 respondeu que:

A educação é um direito, e sendo um direito, as escolas do campo se tornaram uma necessidade, tendo em vista a realidade local que esses estudantes estão inseridos. A partir então, das orientações da LDB, das DCNs, entendo que a Educação do Campo ela é fundamental para que os nossos estudantes tenham esse direito garantido a partir das orientações que vem ao encontro de uma proposta de formação, de permanência, de espaço, de acesso a uma educação de qualidade, que a Educação do Campo oportuniza as crianças, uma educação de qualidade. Que eles a entendam, entendam a escola, o meio em que eles estão inseridos a partir de uma proposta, que desenvolva suas potencialidades, enfim, a educação é um direito (G1).

Já o Gestor 2 respondeu da seguinte maneira:

Na verdade, na nossa região, eu acho que ela é inexistente, o que a gente tem são escolas no campo e não escolas do campo. Eu acho que para a área rural seria interessante, para os alunos que moram no interior, no campo. Como na nossa cidade a maior parte dos alunos das escolas do interior vem da área urbana, não sei se funcionaria, mas para os alunos do campo seria interessante (G2).

A Educação do Campo possui diferentes concepções, segundo as ideias e os entendimentos das pessoas que convivem e que fazem dela sua profissão e que, ao longo do tempo, essas noções sofreram mudanças visíveis. Portanto, não é possível pensar em um só modelo de Educação do Campo, as pessoas tendem a refletir sobre o assunto a seu modo, a partir da sua compreensão, tirando suas próprias conclusões acerca do assunto e das pessoas que residem no campo. Em conformidade com o artigo 6º das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, “a escola do campo deve corresponder à necessidade dos indivíduos do campo, tendo acesso à Educação Infantil, Ensino Fundamental, Médio, Profissionalizante, Educação de Jovens e Adultos e Educação Especial” (Brasil, 2002, art. 6).

Observou-se que cada entrevistado trouxe seu próprio conceito de educação e é claro que pode haver divergências entre opiniões, mas, no fundo, todos se preocupam e querem o desenvolvimento do sujeito dentro do espaço educacional em que eles estão inseridos. No entanto, isso é reflexo do lugar em que os entrevistados estão inseridos, por exemplo, em meio ao desenvolvimento urbano há também plantações, matas... Na rua em que uma das universidades está localizada, na cidade

de Frederico Westphalen, vê-se plantações, trânsito de máquinas agrícolas nas vias públicas etc.

Cabe, aqui, salientar que a cidade em que a pesquisa foi desenvolvida possui o meio rural muito forte e bem estruturado, garantindo boa parte dos impostos arrecadados pelo município. Também não se pode esquecer que a vivência, o sentir comunidade, é forte no interior (termo utilizado pelos munícipes para se referir à zona rural do município). Alguns dados agrícolas do município de Frederico Westphalen, consoante Costa *et al.* (2019, p. 16), comprovam tal afirmação:

O rural do município é constituído principalmente por pequenas propriedades. Cerca de 78% dos estabelecimentos possuem área que varia de zero a um módulo fiscal (até 20 hectares) e concentram cerca de 53% da área. Também, 18,62% dos estabelecimentos possuem área que varia de 1 a 2 módulos fiscais (20 a 40 hectares) e ocupam 35,1% da área total dos estabelecimentos do município.

Ele ainda acrescenta que “os dados do Cadastro Ambiental Rural permitem identificar que cerca de 99,16% das propriedades rurais têm até 60 hectares e ocupam cerca de 95% da área dos imóveis rurais” (Costa *et al.*, 2019, p. 16). Além disso, o Censo Agropecuário realizado no ano de 2017 mostra que o município destina cerca de 130 hectares para culturas perenes e 11.930 hectares para a lavoura temporária. Segundo o Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas (Sebrae), no ano de 2018, ano em que a instituição lançou o Perfil Socioeconômico dos Municípios Gaúchos, Frederico Westphalen contava com 995 propriedades rurais, com cerca de 12.197 hectares plantados, com predominância das culturas de soja, milho, trigo, feijão e fumo, demonstrando o quão estabilizado é o setor agrícola deste município (SEBRAE, 2020).

Dessa maneira, tendo como base os dados apresentados, é possível notar que predomina o cultivo de grãos, contudo, há uma mescla de propriedades, que tiram seu sustento de agroindústrias familiares, plantio de hortaliças, cana-de-açúcar para fabricação de cachaça, gado de corte, gado leiteiro, aviários, pocilgas para criação e terminação de suínos, dentre outros.

Voltando ao questionamento feito ao público-alvo da pesquisa, o Gestor 3 comentou:

Eu penso que a Educação do Campo, ela é muito importante para que nós possamos manter nossos jovens no campo. Sabendo que a nossa escola é

uma escola do interior, eu penso que devam existir políticas públicas voltadas para a Educação do Campo, fazendo que se torne atrativo para esses jovens continuar no meio onde moram.

Este depoimento representa uma ideia sobre Educação do Campo que vem ao encontro de um ensino de qualidade voltado aos alunos residentes na comunidade rural em que a escola está localizada, com enfoque na sucessão rural. Nesse sentido, Caldart (2012, p. 261) realça que:

A realidade que produz a Educação do Campo não é nova, mas ela inaugura uma forma de fazer seus enfrentamentos. Ao afirmar a luta por políticas públicas que garante aos trabalhadores do campo o direito à educação, especialmente à escola, e a uma educação que seja No e Do campo, os movimentos sociais interrogam a sociedade brasileira.

Caldart (2012) frisa outro objeto muito importante à Educação do Campo, partindo da práxis que o campo já adquiriu, visando novas ações que possam contribuir para a formação dos povos do campo.

Na contuindade das entrevistas na comunidade escolar, o mesmo questionamento foi realizado à comunidade escolar. As resposta também foram diversas, P1 respondeu:

Seria uma boa, estão poucas as crianças no interior. Aqui em casa, se você fala em vender alguma coisa, meu filho não quer, não deixa, porque ele gosta da agricultura e ele pretende ficar morando aqui. Ele quer gado confinado, ele quer vaca de leite em sistema confinado, ele tem ideias para o futuro e esse modelo de Educação no Campo seria uma boa para incentivar as poucas crianças que ainda têm, aqui pelo menos tem poucas.

Já P2 colocou que “*está meio parado isso, ninguém mais fala nada do campo, só falam em cidade e computador e esqueceram o campo*”. Essa fala divisa que existem angústias tangentes à educação e permanência de seus filhos morando e trabalhando no campo.

A Educação do Campo contribui significativamente para o desenvolvimento pleno do ser humano, trazendo uma finalidade educativa. Caldart (2002, p. 22) acentua que está educação é aquela que “*compreende que os sujeitos se humanizam ou se desumanizam sob condições materiais e relações sociais determinadas, que nos mesmos processos em que produzimos nossa existência nós produzimos como seres humanos*”.

Nesse contexto, entra a sucessão rural. A sucessão nada mais é que dar continuidade à vida na propriedade familiar. Conforme Mendonça, Ribeiro e Galizoni (2008, p. 7):

[...] a sucessão, formação de novas gerações de agricultores, é um processo que envolve três componentes: a transferência patrimonial; a continuação da atividade profissional paterna; a retirada das gerações mais velhas da gestão do patrimônio. No primeiro componente, ocorre a transmissão da terra e dos ativos existentes para próxima geração; o segundo componente envolve a passagem da gerência e da capacidade de utilização do patrimônio; o último acontece quando diminui o trabalho e o poder da atual geração sobre os que compõem a unidade familiar de produção.

Muitas famílias sofrem com o medo de ter suas propriedades abandonadas quando os filhos atingirem a maioridade que, por falta de incentivo, desde os seus primeiros passos na escola, tendem a buscar o que é mostrado para eles como a melhor opção: a vida na cidade, um emprego assalariado, a falsa ideia de que na cidade possuirão melhor qualidade de vida.

Entre meio a tantas respostas à pergunta, a resposta de P3 chamou a atenção, pela veracidade e preocupação com assunto:

Na verdade, não tem, no campo, escola de Educação do Campo, tem escola localizada no campo, mas não tem o ensino voltado para isso, não tem materiais apropriados para esse fim. Só localizada no campo, não tem nada a ver com o campo. Hoje em dia não tem mais nada a ver tipo de ensino, para você ter uma sucessão rural. Quando minha filha estudava em outra escola do campo, os livros didáticos eram diferentes, eram de Educação do Campo e ali na escola onde meu filho estuda não tem nada disso, segue a linha da cidade, foge totalmente da realidade. Por exemplo, falar de saneamento básico, os livros didáticos mostram como é o sistema de saneamento básico da cidade, com rede de esgoto, etc. No interior não se tem sequer coleta de lixo, imagina uma rede de esgoto, por isso, essas coisas não tem nada a ver com a realidade deles.

Em consonância com essas respostas e todas as outras (P4, P5, P6 e P7), percebe-se que há aprovação desse modelo de educação, por entenderem que não se trata somente de um modelo, e sim da valorização de modos de vida e da continuidade do trabalho na própria propriedade.

É pertinente ressaltar que a concepção de educação que vem sendo empregada em relação à Educação do Campo não tem favorecido a maneira e o padrão de vida desses indivíduos. Pode-se dizer que há certa insatisfação nas condições de educação oferecida às populações do campo. Hoje, nos livros didáticos, por exemplo, quando se trata do meio rural, ainda há certo preconceito desenhado

entre às várias frases e figuras apresentada – comparar os agricultores a pessoas desprovidas de inteligência ou pouco asseadas.

A realidade dos agricultores mudou muito, são raras as famílias, no campo, que ainda não têm energia elétrica, água encanada (geralmente água oriunda da rede de cada localidade, associações de poços artesianos). A qualidade de vida do meio rural, especificamente no município de Frederico Westphalen, hodiernamente, não tem comparação com a qualidade de vida de 20 anos. A internet chega à maioria dos locais, às vezes, com sinal muito fraco, no entanto, com a ajuda da tecnologia, de aparelhos mais potentes, a instalação é viável. Sem embargo, sabe-se que a nível nacional ainda existem inúmeras situações difíceis nas zonas rurais.

Acerca dessa questão, Arroyo (2006) faz uma crítica à sociedade brasileira, posto que não oportuniza políticas de educação às populações do campo:

Parece-me que é urgente pesquisar as desigualdades históricas sofridas pelos povos do campo. Desigualdades econômicas, sociais e para nós desigualdades educativas, escolares. Sabemos como o pertencimento social, indígena, racial, do campo é decisivo nessas históricas desigualdades. Há uma dívida histórica, mas há também uma dívida de conhecimento dessa dívida histórica. E esse parece que seria um dos pontos que demanda pesquisas. Pesquisar essa dívida histórica (Arroyo, 2006, p. 104).

As políticas de educação são ações conduzidas pelo Estado, para garantir à sociedade os direitos de educação. A crítica de Arroyo serve de alerta para que o poder público repense as decisões tomadas em relação aos programas, aos projetos direcionados à Educação do Campo.

Arroyo (2006, p. 111) ainda acrescenta

A crença que a função da escola é transmitir o saber socialmente construído hoje está sendo revisto não superada. Não se trata de superar o direito de todo ser humano ao saber socialmente construído, a cultura de vida, a herança cultural. Trata de que isso passou a ser um slogan, que precisa ser mais trabalhado, mais pesquisado. Até onde os saberes escolares são saberes construídos ou apenas parte e até filtram esse saber construído? Até onde há seletividade dessa construção? Até onde em nome do direito aos saberes escolares, negamos os saberes construído? até onde são saberes mais mortos do que vivos?

Os agricultores e outros povos do campo dominam esses saberes, sabem qual a época de plantio de cada cultura, a época de colheita, trazem consigo ensinamentos de seus antepassados, rezas e benzimentos, entre outras tantas características já citadas neste trabalho. A inclusão de sua cultura nos currículos escolares se processa

por aspectos que envolvem desde políticas públicas até a aproximação do professor como aluno e sua realidade.

Nesta mesma categoria, a seguinte pergunta foi dirigida somente ao Gestor 1 e ao Gestor 2: entendendo que uma proposta de Educação do Campo na escola proporcionaria disciplinas, conteúdos e metodologias específicas para os cotidianos do campo, você considera importante que essa proposta venha a ser desenvolvida na EMEF Rui Barbosa? Por quê? As respostas foram destacadas e comentadas, visto que trazem luz à nossa pesquisa.

O Gestor 1 respondeu: *“para os alunos que moram no interior seria bom, mas aí a nossa realidade seria, a outra metade dos alunos. Não sei se seria viável em função disso [...], a escola deveria ser para os alunos do campo daí, sim, seria interessante”*. Nessa resposta, o Gestor se refere ao fato de a escola atender alunos vindos dos bairros mais próximos da comunidade, cerca de 60% do alunado atendido pela instituição. Em razão disso explica que, para aqueles que residem na cidade, esse modelo de educação não seria atrativo ou não seria viável, pela realidade que vivem.

Embora o Gestor 1 evidencie que, para os alunos que residem na cidade, não seria plausível esse modelo de educação, deve-se pensar nos 40% de alunos que frequentam a escola e que residem na comunidade onde a mesma está localizada. Para eles, não seria relevante ou muito mais “interessante” (palavra usada pelo gestor) um ensino voltado ao que vivenciam diariamente? Mesmo sendo a menor parte dos alunos da instituição, cadastrada junto ao MEC como uma escola de Educação do Campo, porém não atua com currículo e metodologia para tal, esses alunos não têm seus direitos garantidos, já que eles são ou serão os principais beneficiados ou prejudicados, como o que esta acontecendo atualmente.

A fala do Gestor 2 complementa as percepções da pesquisadora:

Sim, eu acredito que sim, para poder incentivar que os jovens tenham interesse de ficar trabalhando e morando no campo, porque a maioria vai pra cidade, abandona, deixa sua terra, vende, para ir procurar um emprego na cidade que às vezes nem tem um rendimento maior de que aquele onde ele estava. Só que faltam incentivos e eles acabam indo com a esperança de que na cidade seria melhor.

A Confederação Nacional dos Trabalhadores da Agricultura (CONTAG, 2014) expõe que os jovens que saem das propriedades são atraídos aos centros urbanos

devido ao acesso à educação, trabalho, renda e pela falta de políticas públicas voltadas a eles. Sendo assim, naquela época, a saída do campo era uma condição e não um desejo.

Para obter-se mudanças neste cenário, é preciso ofertar uma escola do campo que desenvolva a Educação do Campo como ela deve ser, como está estabelecido em lei, seria o modelo mais perfeito de educação que uma escola localizada na zona rural poderia ter. Tratar-se-ia de um ensino orientado à realidade dos educandos que residem na comunidade onde a escola está inserida, levando para casa oportunidades de aprendizagem e também trazendo à escola experiências já vividas para serem aperfeiçoadas.

Pode-se dizer que, enquanto sociedade, tem-se o dever de oferecer alternativas concretas de uma educação que dialogue com as possibilidades que o campo e suas gentes oferecem, respeitando o contexto em que estão inseridos e o protagonismo desses povos, conforme prevê a Constituição Federal brasileira.

5.2 Categoria escola do campo

Partindo do entendimento do campo como modo de vida, para valorizar o trabalho, a história, os conhecimentos e a identidade dos muitos povos que ali vivem, destaca-se a importância da escola do campo para que esses possam assumir seus verdadeiros papéis nessa conjuntura. O que se busca em uma escola do campo é a ressignificação do conhecimento, partindo da singularidade desse espaço, para atingir uma total universalidade dos saberes alcançados, focalizando as metodologias para investigação e pesquisa, organização do trabalho metodológico com habilidades e competências que sejam capazes de formar o jovem para lidar com situações do seu cotidiano, colocando-se como protagonista do seu processo de aprendizagem.

Para compreender melhor essa ideia, perguntou-se aos participantes P1, P2, P3, P4, P5, P6 e P7: considera que uma escola do campo é uma proposta viável para a EMEF Rui Barbosa? Todos responderam que sim, que seria ótimo, que estaria mais próximo da realidade de vida deles.

Nessa categoria, a segunda pergunta foi: qual é a sua opinião em relação à escola do seu filho? No que está acertando? No que ela está errando ou poderia melhorar? Foram obtidas as seguintes respostas:

Se eu quero direcionar meu filho para a agricultura, não tem nada a ver, eu acho isso. Digamos ali está vindo, sei lá, 50 % ou 60% das crianças da cidade, que o diálogo entre a criança: “meu pai faz isso, meu pai faz aquilo...” porque entre criança existe muito isso, até uma idade aquilo sempre é o pai e o que o pai faz é referência, mas se o pai diz a referência dele e esta não é agricultura, não tem nada a ver com agricultura e eles começam a mudar o foco já. Agora, se eu tiver um ou dois amigos da escola que o pai é agricultor, eles terão outros tipos de conversas e visões de futuro (P1).

O entrevistado P2 também avultou que: *“para melhorar, deveria acontecer a separação das turmas. As crianças teriam mais concentração nas aulas e aprenderiam bem”*; *“a enturmação prejudica muito a aprendizagem das crianças, é um ponto negativo da nossa escola”*. Nesse caso, os familiares estão referindo-se à multisseriação de turmas. Hoje, o educandário possui turmas mistas, como Pré A e Pré B, 4º e 5º anos, na mesma sala, regidos pelo mesmo professor; turmas com excesso de alunos, por exemplo, a Pré-Escola A e B possuem 23 crianças, com idades entre quatro e cinco anos.

Esse modelo de educação, com turmas bisseriadas, prejudica muito a aprendizagem das crianças. A escola também possui 8º e 9º anos do Ensino Fundamental em turma bisseriada, tendo o mesmo professor de área específica ministrando aula ao mesmo tempo para duas turmas diferentes, concentradas em um mesmo espaço.

À essa pergunta, o participante P3 respondeu:

Aqui, a escola tinha que melhorar muito em todos os sentidos, porque a gente, assim, não é que eu vou criticar que a escola não é boa, mas desde o estudo é fraco, porque aqui as professoras, elas não sabem administrar a matéria para as crianças, a professora de ciências, por exemplo, ela acaba brigando com eles porque vive em outra realidade, essa é a verdade, tem que mudar desde isso. Um dia eles tinham aula de ciências, e a professora disse para eles que não poderia matar as cobras, e daí imagina, como é que não vai matar uma cobra no pátio da tua casa? Ela deveria ter explicado de outra forma, porque não matar a cobra, ou melhor, dar alternativa para eles, e não brigar com eles. Eles (a direção da escola) deveriam exigir um pouco mais deles, professores e também dos alunos.

Aqui, volta-se, novamente, à questão de que, além de ofertar uma educação de qualidade, é necessário ter professores capacitados para trabalhar com a realidade rural, educadores com práticas pedagógicas adequadas, como afiança Franco (2016, p. 547) ao descrever que as práticas pedagógicas abrangem,

Desde o planejamento e a sistematização da dinâmica dos processos de aprendizagem até a caminhada no meio de processos que ocorrem para além

da aprendizagem, de forma a garantir o ensino de conteúdos e atividades que são considerados fundamentais para aquele estágio de formação do aluno, e, por meio desse processo, criar nos alunos mecanismos de mobilização de seus saberes anteriores construídos em outros espaços educativos.

Nesse questionamento de em que a escola está acertando, o que poderia mudar, o participante P4 sugeriu:

Eu acho que as regras ali deveriam ser mais rígidas, porque nas reuniões você coloca algo, um exemplo, o celular, se não pode levar na escola, porque as crianças levam, uniforme, tem que usar. Os nossos daqui sempre usam, sempre cumprem todas as regras, mas o que vem da cidade não obedecem.

Segundo o pensamento Freireano, o que se espera de um profissional da educação é que ele também seja um conhecedor da realidade do seu educando, para poder atuar na transformação dessa realidade quando for necessário. A prática educativa de uma escola do campo está envolvida por características únicas, que possibilitam um sentimento de pertencimento, nomeando, assim, o trabalhador rural.

[...] A nossa capacidade de aprender, de que decorre a de ensinar, sugere ou, mais do que isso, implica a nossa habilidade de apreender a substantividade do objeto aprendido. A memorização mecânica do perfil do objeto não é aprendizado verdadeiro do objeto ou conteúdo. Neste caso, o aprendiz funciona muito mais como paciente da transferência do objeto ou do conteúdo do que como sujeito crítico, epistemologicamente curioso, que constrói o conhecimento do objeto ou participa de sua construção (Freire, 2007, p. 69)

Nessa rota, continuando a análise do questionamento, P4 declarou:

Talvez mudar um pouco, se seguir uma linha diferente com outros assuntos mais voltados à agricultura, estão deixando de entrar na cultura nossa aqui de agricultura, de no campo. Pode melhorar, é por esse motivo que meu filho quer ir estudar na CFR.

Como citado anteriormente, o currículo é peça-chave, indispensável para uma escola do campo. Para entender a organização da escola do campo, é preciso compreender que currículo é necessário para poder atender os objetivos da Educação do Campo. Nesse prisma, Saviani (2000, p. 21) sublinha que,

Com efeito, à ideia de currículo soma-se à de ordenação, que implica “metodização” no sentido de formalização: o ensino adquiriria maior força e/ou eficiência se se formalizasse (ou “metodizasse”). Nisso tudo, a

regularidade e a centralidade inerentes ao preceito calvinista de disciplina (no sentido de regra de vida) como elemento de coesão da escola.

O currículo é um dos principais desafios das Escolas do Campo, pois nele é preciso estar incluso o conhecimento popular e, ao mesmo tempo, o conhecimento científico. Faz-se urgente estudar a realidade do campo e como se promover a produção e aquisição do conhecimento, trazendo os sujeitos do processo educativo, efetivando uma educação de qualidade, preocupada com a transformação social, ou seja, uma educação direcionada à realidade das pessoas que ali se encontram.

Sacristán (2000, p. 21) corrobora, dizendo que:

O currículo modela-se dentro de um sistema escolar concreto, dirige-se a determinados professores e alunos, serve-se de determinados meios, cristaliza, enfim, num contexto, que é o que acaba por lhe dar o significado real. Daí que a única teoria possível que possa dar conta desses processos tenha de ser do tipo crítico, pondo em evidência as realidades que o condicionam.

Para encerrar esse questionamento, P7 afirmou que não sabia ainda opinar, porque seria o primeiro ano da filha na escola: *“é que a nossa filha começa esse ano na escola, não tivemos ainda esse convívio com a escola”*.

Para o Gestor 1 e o Gestor 2 foram realizadas as seguintes perguntas: atribuindo o seu atual cargo, considera que a escola do campo é uma proposta viável para a EMEF Rui Barbosa? A essa indagação, o Gestor 1 respondeu que *“não, porque a maior parte dos alunos da escola não é do campo, a escola está localizada no campo, mas para metade ou menos da escola seria interessante, mas o resto à gente não conseguiria chamar a atenção deles”*.

Entretanto, respondendo a essa mesma pergunta, o Gestor 2 falou:

Eu acredito que sim, pois, como falei, têm estudantes que moram no interior e a gente tem como se fosse um laboratório a nossa comunidade, porque ali as crianças conseguem ter contato, colocar na prática o que elas aprendem em sala de aula e poderão passar isso para os demais membros da sua família.

O que se constata são opiniões diferentes acerca de um mesmo tema. Profissionais com olhares diferentes. Dessa forma, a escola, segundo Arroyo (2011), é extremamente disputada na correlação de forças e, nesse sentido, os professores e

suas consciências também são disputados, foco de tensões no âmbito social, político e cultural, isso porque a consciência expressa a sua prática docente.

Outra pergunta realizada foi: você percebe alguma diferença entre cotidianos escolares de escolas urbanas e escolas localizadas no campo? Por quê? O Gestor 1 respondeu que não, “*não mais. Já teve, mas hoje não muda muito, por que justamente a gente traz alunos das periferias da cidade e aí acaba descaracterizando a realidade da escola, a escola vive uma realidade e os alunos outra*”.

Em contrapartida, o Gestor 2 afirmou:

Sim, a formação das famílias é diferente, o comportamento das crianças é diferente. Eu trabalho em uma escola da cidade e essa aqui no campo e a da cidade a gente nota que as crianças, elas só se interessam por telefone, pela internet, as famílias são desestruturadas, passam por muitas dificuldades e acaba refletindo isso na sala de aula. E essa escola do campo, a Rui Barbosa, a gente nota a diferença das crianças que estão na comunidade, pois elas têm uma família presente, elas tiram o sustento do meio rural e são umas famílias mais participativas, estão mais presentes na vida da criança e da escola.

Os sujeitos do campo vivem mais o sentido da palavra comunidade, o respeito ainda está entre uma das maiores qualidades dos alunos que residem na área rural, além, é claro, das vivências cotidianas em família. Nas famílias do interior ainda se vê conversa entre pais e filhos ao redor de um fogão a lenha, tomando chimarrão e discutindo coisas relativas do interesse de todos, que vão dos afazeres da propriedade até os mais variados assuntos.

Por isso é tão relevante ter profissionais preparados para atuar nesses locais. Ouça-se dizer que possuir professores preparados é uma das principais ações para manter as características de uma escola do campo. O povo do campo é rico de experiências, vivências, saberes culturais, que perpassam gerações. Esses saberes, sejam eles crenças populares, como simpatias para curar doenças de animais, benzimentos, receitas de inseticidas naturais ou receitas culinárias, são conhecimentos acumulados ao longo do tempo, e que estão se perdendo dentro do modelo de educação que não valorizam esses saberes.

Referencia-se, aqui, o Instituto de Assistência Técnica e Extensão Rural (Emater), empresa que oferece assistência técnica e extensão rural, contribuindo para o processo da Educação do Campo. Suas contribuições começaram através de assistência prestada nas casas dos agricultores, ensinando o que, para época, era de alta tecnologia. Hoje, a Emater promove algumas ações educativas como: cursos, dias

de campo, demonstrações técnicas, palestras, exposições, entre outras. Esse tipo de ação visa capacitar os agricultores e suas famílias, ofertando variados temas.

Nessa linha, Freire (2004, p. 43) afirma que “ensinar a pensar certo não é uma experiência em que ele – o pensar – é tomado em si mesmo e dele se fala, ou uma prática que puramente se descreve”. Os sujeitos que vivem no campo fazem essa troca de experiências naturalmente, através de conversas diárias, em virtude disso se faz premente um currículo que atenda essa realidade.

A terceira pergunta direcionada ao Gestor 1 e ao Gestor 2 foi: tendo em vista o cargo que você ocupa na escola, como percebe a preparação/motivação dos professores para atuar na escola do campo com suas especificidades? A essa indagação, o Gestor 1 respondeu:

[...] na verdade o pessoal fica preocupado com a distância [...], é que é assim, depende muito de pessoa para pessoa, se é alguém que saiu do campo e virou professor, talvez ele esteja bem mais motivado, agora alguém quem não conhece a realidade não acaba se motivando tanto e eu acho que é assim, depende muito de quem é a pessoa. Eu quando me mandaram para cá, eu fiquei feliz, quando eu saí de uma escola do perímetro urbano e vim para cá. Agora, não sei te dizer se todo mundo, acho que pelo o que a gente vê, tem gente que não quer vim por causa da distância.

Por sua vez, O Gestor 2 declarou:

Como nós já temos vários profissionais que já trabalham na nossa escola por anos e eles vêm aqui por que gostam do local e das famílias, eu penso que eles têm motivação para atuar, sim, que eles gostariam de colocar em prática tudo que fosse disponibilizado para eles, porque eles gostam do local, do clima, do ambiente, das pessoas, então eu acredito que eles teriam motivação sim para trabalhar nessa área.

A formação de professores que está inserida na realidade do campo deve ser diferenciada, dado que a grande maioria destes é oriunda da zona urbana e não conseguem estabelecer relações com a comunidade local, por não possuírem condições estruturais para isso. Oliveira e Montenegro (2010, p. 65) destacam o perfil desses profissionais:

Entre as transformações fundamentais para a concepção da escola do campo, encontra-se a formação dos educadores, principais agentes deste processo, mas que, muitas vezes, são desvalorizados no trabalho que exercem, e cuja atuação no meio rural é colocada como penalização e não como opção. A não viabilização para a qualificação profissional destes professores diminui sua autoestima e sua confiança no futuro, o que os coloca

numa condição de vítimas provocadoras de novas vítimas, na medida em que realizam um trabalho desinteressado, desqualificado e desmotivado.

No entanto, é importante distinguir que também existem educadores que estão preocupados com o trabalho oferecido, que buscam uma prática pedagógica diferenciada, com a qual possam conciliar a rotina dos alunos e os conteúdos escolares. Porém, nem sempre esses educadores conhecem a realidade do campo. Registra-se que há o interesse em conhecer para melhorar as suas práticas dentro da sala de aula, trazendo um sentido diferente à Educação do Campo, tornando os sujeitos protagonistas de suas histórias.

Ao Gestor 3, perguntou-se: atribuindo o seu atual cargo, considera que a escola do campo é uma proposta viável à EMEF Rui Barbosa?, obtendo-se a seguinte declaração:

Entendo que para Escola Municipal de Ensino Fundamental Rui Barbosa, uma adequação ao projeto pedagógico da escola, é necessária, prudente, no sentido que a proposta que temos hoje, ela atende a BNCC, mas poderia então voltar-se mais à realidade local do espaço onde a escola está construída, da realidade das famílias dos seus estudantes. Uma proposta, ela precisa ser dialogada com a comunidade escolar, equipe diretiva, pais, professores, Secretaria da Educação, para que eu acesso a educação de qualidade seja universalizado no município de Frederico Westphalen.

A partir da resposta do Gestor 3, percebe-se que ele tem consciência de que não está sendo ofertada uma Educação do Campo de acordo com o que dizem os princípios da lei. A cada dia surgem desafios diferentes nas escolas do campo, pois devem tentar trazer um panorama completo sobre aprender e compreender a educação, e também entrelaçar questões sociais e econômicas.

Nesse momento, sobrelevam-se os princípios da Educação do Campo, já citados anteriormente, para mostrar que as falas anteriores corroboram com o conceito aqui defendido. O Art. 2º institui os princípios da Educação do Campo, que vão ao encontro das falas reproduzidas pelos participantes:

I - respeito à diversidade do campo em seus aspectos sociais, culturais, ambientais, políticos, econômicos, de gênero, geracional e de raça e etnia;
II - incentivo à formulação de projetos político-pedagógicos específicos para as escolas do campo, estimulando o desenvolvimento das unidades escolares como espaços públicos de investigação e articulação de experiências e estudos direcionados para o desenvolvimento social, economicamente justo e ambientalmente sustentável, em articulação com o mundo do trabalho;

III - desenvolvimento de políticas de formação de profissionais da educação para o atendimento da especificidade das escolas do campo, considerando-se as condições concretas da produção e reprodução social da vida no campo;

IV - valorização da identidade da escola do campo por meio de projetos pedagógicos com conteúdos curriculares e metodologias adequadas às reais necessidades dos alunos do campo, bem como flexibilidade na organização escolar, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;

V - controle social da qualidade da educação escolar, mediante a efetiva participação da comunidade e dos movimentos sociais do campo (Brasil, 2010, art. 2, inc. I-V).

Nessa ótica, pensando nestes princípios, um dos mecanismos que pode aumentar a permanência dos jovens, tanto no campo, quanto na sala de aula, é trazer outros espaços formativos para dentro da escola.

Por isso mesmo pensar certo coloca ao professor ou, mais amplamente, à escola, o dever de não só respeitar os saberes com que os educandos, sobretudo os das classes populares, chegam a ela – saberes socialmente construídos na prática comunitária – mas também, como há mais de trinta anos venho sugerindo, discutir com os alunos a razão de ser de alguns desses saberes em relação com o ensino dos conteúdos (Freire, 1996, p. 33).

O autor confirma a necessidade de uma educação que priorize a realidade dos sujeitos que são os protagonistas dela, vivenciando os saberes socialmente construídos, valorizando as identidades, ofertando uma educação transformadora. Também procurando fazer com que as disciplinas oferecidas se destaquem da experiência e da realidade. Uma escola do campo deve respeitar as particularidades de cada aluno, promovendo, primeiramente, uma educação cidadã, valorizando a cultura e a identidade em uma perspectiva de formação mais humana, perpassando os valores resgatados por gerações.

5.3 Categoria educação para a formação (sucessão, vivência)

Caldart (2002) defende que o povo do campo tem direito a ser educado no lugar onde vive e à uma educação pensada desde o seu lugar, vinculada à sua cultura e às suas necessidades humanas e sociais. Pensando nisso, foram feitos dois questionamentos à comunidade escolar, pais de alunos. A primeira pergunta foi: como você acha que a escola poderia preparar mais seu filho para dar continuidade ao trabalho de casa?

Nesse íterim, P1 exprimiu:

Não tem nada a ver o que eles fazem na escola do que o que eles utilizam em casa, acho que tinha que ter conteúdo apropriado para a realidade da agricultura. Os conteúdos até que são, mas eles não são relacionados com as questões, porque tipo assim um negócio bem interessante, regular a plantadeira faz uma regra de 3, você ensina a regra de três, aqui é assim se você utiliza então você ensina a teoria mas você não sabe isso não vai mostrar para ele associar para que irá usar. Tem que dizer lá na tua casa como que você poder usar isso, porque uma criança do interior, se ela soubesse aquilo vou usar em tal coisa, se eu soubesse isso quando estudei, hoje seria mais fácil. Porque eu lembro assim, que quando a gente estudou na sétima série a tabela periódica, pensava o que vai ter a ver, hoje na agricultura a tabela periódica, sim ela está presente toda hora e a gente sabe, eu só olho símbolo dela sei o que é. Tem que explicar e dizer, um dia você vai usar em tal coisa, a criança vai gravar na hora, senão ela nem dá bola.

Enquadra-se, nesse momento, a afirmativa de Frigotto:

Na educação e pedagogia *do campo*, parte-se da particularidade e singularidade dadas pela realidade de homens e mulheres que produzem suas vidas no campo. Todavia não se postula o localismo e nem o particularismo, mediante os quais, se nega o acesso e a construção do conhecimento e de uma universalidade histórica rica, porque é a síntese do diálogo e da construção de todo os espaços onde os seres humanos produzem sua vida. Educação e conhecimento apontam para uma sociedade sem classes, fundamento da superação da dominação e da alienação econômica, cultural, política e intelectual (Frigotto, 2011, p. 36, grifo do autor).

Assim, para obter-se uma educação do e para o campo, que propicie um modo diferenciado de produzir conhecimento, é primordial uma ressignificação dos modelos de educação ofertados.

O participante P2 discorreu sobre ter professores preparados para se alcançar tal objetivo: *“professores que viessem e que gostassem também. Porque não adianta botar professor ali que não gosta da agricultura, teria que ser pessoas que pelo menos tenham algum conhecimento e também respeito pela agricultura”*.

A defesa e a necessidade de uma formação específica para os educadores das escolas do campo vão além do entendimento de que a Educação do Campo deve ultrapassar os muros da escola. Colaborando com esse ponto de vista, Caldart diz que:

Em nossa trajetória *por uma educação do campo* temos também construído um conceito mais alargado de educador. Para nós, é educador aquele cujo trabalho principal é o de fazer e o de pensar a formação humana, seja ela na escola, na família, na comunidade, no movimento social (...); seja educando as crianças, os jovens, os adultos ou os idosos. Nesta perspectiva, todos somos, de alguma forma, educadores, mas isso não tira a especificidade desta tarefa: nem todos temos como trabalho principal educar as pessoas e

conhecer a complexidade dos processos de aprendizagem e de desenvolvimento do ser humano em suas diferentes gerações (CALDART, 2011, p. 158, grifo da autora).

A preocupação das famílias gira em torno de aprender na escola para repassar e aplicar em casa, como ressaltou o P3: *“Preparar ele para ensinar o que a gente não sabe. Ele tem que aprender lá para nos ensinar, ensinar nós em casa, desde administrar uma propriedade, para dar continuidade ao que nós já temos aqui [...]”*.

Já o entrevistado P4 demonstrou preocupação acerca da escola apenas mostrar caminhos para buscar emprego e vida fora do campo: *“teria que ter uma educação voltada para a agricultura, a escola está ensinando para mão de obra, para buscar emprego na cidade”*. E complementou: *“talvez, com ensino diferente para a escola, mais voltado para a agricultura. Hoje, na escola, de agricultura nem falam mais”*.

Também, neste questionamento, P5 falou a respeito da importância de se trabalhar com projetos que, de alguma forma, beneficiem esses alunos: *“eu acho que é esse tipo de atividade, de assunto, de projetos com a temática escolar voltada para agricultura”*. Trazer para dentro da escola um novo olhar, para a vivência na agricultura, de maneira que os estudantes sintam orgulho em fazer parte desta realidade e saibam tirar o melhor de toda a história que seus pais vêm construindo, desde suas infâncias, é imprescindível.

Os entrevistados foram questionados concernente ao futuro dos filhos: qual é o seu desejo para o futuro de seu filho? E qual é o desejo de seu filho? Esta pergunta mexeu muito com o emocional das famílias, alguns pais se emocionavam ao responder, por exemplo, P6 expressou: *“que ela estude e se talvez a escola tivesse formas de incentivar para que fique na propriedade, ela não gosta muito da lavoura, mas tudo o que vê hoje na escola ou em qualquer lugar que vá é mostrando que a cidade é o melhor lugar para se viver”*. O participante P7 relatou: *“o nosso desejo é que ele continue o que a gente está fazendo, que ele estude e que um dia, quando nós não pudermos mais tocar a propriedade, ele dê continuidade”*.

Essas respostas revelam a preocupação dos pais em relação ao futuro dos filhos e também preocupação com o futuro de suas propriedades. Basicamente, todos os entrevistados afirmaram que gostariam que seus filhos dessem continuidade às suas propriedades, como mencionou P5: *“um dos dois pelo menos vai ter que ser*

técnico agrícola para dar continuidade à propriedade”, dando ênfase ao que é o sonho de um dos seus filhos.

Ainda persevera a ideia de que a agricultura é “coisa de menino”, que as filhas dos agricultores devem realizar outro tipo de atividade/emprego. Contudo, não é o caso do entrevistado P4: “*se a gente puder fazer algo para ela permanecer é melhor, porque a gente faz as coisas pensando nela, para ela poder dar continuidade, mas é uma decisão dela*”. Nesse viés, P6 contribuiu, dizendo: “*e que ela escolha uma profissão que a realize, sendo aqui no interior ou até mesmo na cidade*”, desenhando, assim, sonhos e metas para o futuro dos seus.

Nas falas, nota-se a questão de gênero no meio rural. Durante vários anos, a mulher sempre foi tratada em segundo lugar no que diz respeito aos trabalhos do campo; meninos sempre foram ensinados que seriam os futuros proprietários das terras de seus pais e as irmãs deveriam se casar e não teriam direitos sob tais bens. Mas, com o passar do tempo, os pensamentos foram mudando, sobrepondo esse machismo construído em volta da sucessão rural. Atualmente, as mulheres do campo, por exemplo, possuem linhas de crédito especiais, destinadas somente ao público feminino.

De acordo com Santos (2001, p. 230-231):

[...] a gestão da unidade produtiva precisa ser considerada como o exercício prático da democracia. Se todos os membros da família têm um papel e uma função no processo produtivo, têm direito a tomar parte nas decisões e nos resultados. Para isso, é preciso valorizar o trabalho das mulheres e dos jovens na agricultura em regime de economia familiar, construindo relações sociais de gênero, geração e etnia igualitárias e solidárias no cotidiano dos trabalhadores e trabalhadoras.

O trabalho das mulheres na agricultura sempre esteve presente, todavia, nem sempre foi valorizado ou, pelo menos, visto, não obstante, essa realidade mudou nos últimos tempos. Hoje, inúmeras propriedades de sucesso são administradas por filhas, que não deixaram as propriedades de seus pais, casaram-se e passaram a ser também as provedoras do lar, dando continuidade aos trabalhos já executados e aprimorando-os, dando segmento ao que já vinha sendo executado graças, em grande parte, a uma educação de qualidade, que possibilitou todas essas mudanças.

Esse processo de luta por uma educação de qualidade voltada à realidade dos sujeitos do campo vem evidenciando resultados e mudando a realidade rural, pois está se buscando, gradativamente mais, por uma educação para as pessoas que

residem na zona rural que, ao longo do tempo, não foi pensada para os mesmos, seguindo um padrão com moldes urbanos de ensino.

Um dos entrevistados (P2), tendo em mente tais transformações, cogitou buscar uma nova escola, pela questão de seu filho estar matriculado em uma escola do campo, porém, que segue o currículo normal de escolas urbanas, e também pelo fato de existir enturmações na escola, como relatado a seguir:

Eu gostaria que seguisse o que eu faço, mas tem muito chão pela frente. Também tem a possibilidade de trocar de escola, porque se continuar no formato que está, porque se é para você ficar numa escola que não tem nada a ver com a tua realidade e além de tudo com várias enturmações, a criança não está aprendendo nada da sua realidade e também não está tendo conteúdo normal de forma correta, porque nenhum e nem outro aprende quando há enturmação (P2).

Nessa trama, fica claro o quão importante é o currículo de uma escola de Educação do Campo estar adaptado, pois, para relacionar teoria e prática, torna-se fundamental ter um currículo que atenda as demandas e, principalmente, que atenda a realidade dos sujeitos envolvidos. Para tanto, entende-se que o currículo de uma escola do campo precisa incluir práticas que contribuam para a aquisição de novos aprendizados. Nessa perspectiva, alguns temas são essenciais que sejam introduzidos no currículo das escolas do campo e que sejam problematizados. Arroyo (2012, p. 365) argumenta que a escola

Deve ser espaço em que sejam incorporados os saberes da terra, do trabalho e da agricultura camponesa; em que as especificidades de ser-viver a infância-adolescência, a juventude e a vida adulta no campo sejam incorporadas nos currículos e propostas educativas; em que os saberes, concepções de história, de sociedade, de libertação aprendidos nos movimentos sociais façam parte do conhecimento escolar.

Nessa mesma categoria, o Gestor 1 e o Gestor 2 foram questionados: em sua opinião, que ações a escola poderia fazer para aproximar mais o cotidiano das famílias com os conteúdos escolares? Em sua resposta, o Gestor 1 versou não ter autonomia para realizar esse tipo de ação:

Aí complica, a escola? Quais as ações que a escola? Na verdade, eu não vejo muito como da escola, porque vem tudo engessado para nós. Vem livro didático engessado, essas ações, o que a gente pode promover, são ações para trazer os pais para a escola, mas pedagogicamente, a gente não tem autonomia para decidir. Então, pedagogicamente, não tem muita coisa porque nós não temos autonomia.

Novamente, o entrave do currículo na escola retorna. O currículo é um dos principais desafios das escolas do campo, dado que nele é preciso estar incluso o conhecimento popular e, ao mesmo tempo, o conhecimento científico. Faz-se necessário estudar a realidade do campo e como facultar a produção e aquisição do conhecimento, desenvolvendo uma educação de qualidade e significativa para os sujeitos a que se destina e a seu entorno, isto é, uma educação voltada para a realidade das pessoas que ali se encontram.

Para Sacristán (1998, p. 46), o currículo aparece como um “[...] conjunto de objetivos de aprendizagem selecionados que devem dar lugar à criação de experiências apropriadas que tenham efeitos cumulativos avaliáveis”. Sobre a conceituação de currículo, ele pode ser classificado em três níveis – o formal, o real e o oculto. Currículo formal é todo aquele estabelecido por diretrizes governamentais com normativas prescritas, asseguradas pela LDB, como explica Libâneo (2001, p. 99):

Refere-se ao currículo estabelecido pelos sistemas de ensino ou instituição educacional. É o currículo legal expresso em diretrizes curriculares, objetivos e conteúdos das áreas ou disciplinas de estudo. O currículo formal ou oficial é aquele conjunto de diretrizes normativas prescritas institucionalmente, como, por exemplo, os Parâmetros Curriculares Nacionais divulgados pelo Ministério da Educação, as propostas curriculares dos Estados e Municípios.

Libâneo (2001, p. 100) também fala acerca do currículo real:

É a execução de um plano, é a efetivação do que foi planejado, mesmo que nesse caminho do planejar e do executar aconteçam mudanças, intervenção da própria experiência dos professores, decorrentes de seus valores, crenças, significados. É o currículo que sai da prática dos professores, da percepção e do uso que os professores fazem do currículo formal assim como o que fica na percepção dos alunos.

Por seu turno, o currículo oculto é formado a partir dos aspectos do ambiente escolar que não estão explicitados no currículo formal, entretanto, que contribuem para a aprendizagem. Ele representa tudo o que os alunos aprendem pela convivência, pelas práticas, atitudes, comportamentos, gestos, percepções, que vigoram no social e escolar (Libâneo, 2001). É esse modelo de currículo que propicia a flexibilidade dos conteúdos trabalhados, possibilitando uma inteiração dos alunos

com a Educação do Campo e podendo ser utilizado pelo educandário, sem deixar de lado as obrigações determinadas pelo currículo formal.

O Gestor 2 frisou:

Eu penso que as famílias elas devem ter um bom relacionamento com a escola e a escola poder passar tudo o que é trabalhado, passar os projetos, ter uma ligação, uma integração entre as famílias e a escola, fazer com que as famílias estejam mais presentes no âmbito escolar.

A Educação do Campo busca promover uma aproximação entre a escola e a sua comunidade escolar, e conhecer suas especificidades, dinâmicas, limites, possibilidades e alternativas, procurando uma unidade de ação. Segundo Wizniewsky (2010, p. 33):

O campo não é atraso, é história vivida. A escola do campo deve ser pensada para que seja viva, e interaja com o lugar e seus sujeitos. Para que a escola do campo seja viva, ela deve ser construída por sua comunidade, pensada para ajudar no processo de desenvolvimento social, para manter a cultura, a raiz e a história daquele lugar. Essa escola deve formar sujeitos participantes e capazes de construir seu próprio caminho, buscando seus direitos e lutando para serem cidadãos do campo.

Nas escolas do campo, a prática docente tem um papel notável, tal como reitera Pistrak (2000, p. 70): “o trabalho social principal do professor e da escola deve consistir na melhoria constante da agricultura, da economia rural e das condições de vida do camponês; o trabalho feito com ajuda da escola e através dela”. As experiências vividas pelos povos do campo variam muito de região para região. Em função disso, um currículo generalizado também não é a melhor iniciativa para esse modelo de educação.

Na sequência, inquiriu-se o Gestor 3: o município tem interesse de transformar a EMEF Rui Barbosa em uma Escola do Campo modelo? Dessa feita, o gestor respondeu que:

Acredito que uma proposta de reorganização curricular seja possível de ser organizada, para que então os desafios que se fazem presentes na Rui Barbosa, que são realmente de plano de estudo, de um olhar atento às perspectivas de formação desses estudantes, focadas na realidade local, no mundo do trabalho que esse termo hoje, ele vem com uma importância muito grande. O projeto de vida, que está pautado como componente curricular no oitavo e nono ano, eles seriam componentes curriculares que poderiam contribuir compor com essa perspectiva de mudança, no modelo, talvez modelo não, mas novos referenciais que pudessem revisitar os componentes

curriculares, a estrutura de objetos de conhecimento que precisam ser trabalhados (G3).

Dentre as competências apresentadas na BNCC, uma delas trata sobre o mundo do trabalho e o desenvolvimento do projeto de vida, colocando essa questão em perspectiva na educação:

6. Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e **fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida**, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade (Brasil, 2018, p. 9).

Dessa maneira, pode-se compreender que as práticas pedagógicas devem considerar o projeto de vida do estudante como basilar, as aprendizagens devem estar voltadas à promoção do autoconhecimento dos estudantes. Por isso torna-se necessário o entendimento do contexto no qual a escola está inserida, e somente então iniciar a construção do currículo. O currículo não pode estar separado dos saberes agregados pelas vivências adquiridas em comunidade, visto que sua concepção vai além de orientações de conteúdos ou documentos, ele deve se fazer presente dentro da realidade escolar.

5.4 Categoria Direito Educativo na Educação do Campo

Ao se pensar em uma Educação do Campo que seja voltada para os sujeitos, respeitando sua identidade, sua cultura, seu local, é preciso refletir sobre um Direito Educativo que preveja uma educação que garanta-o em sua totalidade e que faça uma efetivação total do direito educativo. A educação é muito mais do que um direito humano, é um direito fundamental garantido em Lei, uma obrigação do Poder Público, da família e da sociedade, descrito na Constituição da República Federativa do Brasil, de 05 de outubro de 1988.

Nesse âmbito, perguntou-se ao Gestor 3: quais os principais desafios que a EMEF Rui Barbosa enfrenta para que seja ofertada a Educação do Campo? O gestor optou por não responder ao questionamento.

Na entrevista ao Gestor 1, ao Gestor 2, ao diretor e à coordenadora pedagógica, acerca desta categoria, questionou-se: gostaria de deixar alguma

sugestão em relação à atuação da escola para uma efetiva Educação do Campo? Nessa direção, o Gestor 1 afirmou:

Eu acho que seria interessante ter uma escola no interior que fosse do campo. Agora, eu não sei como que faria com essa questão do alunado, se na nossa realidade ela abrigaria, eu acho que é assim: considerando os alunos da região, que moram no perímetro rural, que abriga a escola eu acho que seria interessante sim, eu acho que seria algo muito bom para a comunidade, só digamos, deixa um parêntese à questão de quantos alunos a gente teria, acho que seria um entrave, mas eu acho que como metodologia para os alunos que moram no campo seria muito interessante.

No que lhe concerne, o Gestor 2 asseverou:

Família e escola devem estar super ligadas, uma integração entre a escola e a família é muito importante, que sejam passados projetos, tudo o que é trabalhado, mostrar para as famílias a importância da educação do campo para que elas entendam que eles são importantes e que é importante que o jovem continue no meio rural para dar seguimento a educação no campo.

Nesse percurso, à comunidade escolar foram feitas três perguntas. A primeira: que ações a escola poderia fazer para aproximar os conteúdos escolares do cotidiano/dia a dia de sua família? teve como declaração de P1:

Trabalhar com projetos que pudessem ter continuidade em suas propriedades. Um dia teve uma na aula uma conversa e o professor pediu para cada um, o que gostaria de ser, qual a profissão que queria ter no futuro e o meu filho disse que queria ser agricultor, aí foi à chacota da turma. Começaram a dizer o que ele ganhava sendo agricultor ele veio muito ofendido para casa.

Nota-se a relevância de familiarizar o assunto, o tema agricultura, sucessão rural dentro de sala de aula. Esta escola recebe alunos de diferentes bairros do município que, na maioria das vezes, têm uma péssima imagem das pessoas que moram e sobrevivem da agricultura. Precisa-se, antes de tudo, trabalhar essa imagem ultrapassada de agricultor que as pessoas possuem em seu imaginário.

Nesse enquadramento, P3 respondeu:

Tem que mudar muita coisa, a metodologia da escola no todo. Tem que existir escola rural, não que a gente está discriminando os que vêm da cidade, mas que viessem sabendo que a escola oferece esse tipo de ensino, então vem interessado nisso, sabendo que se oferece uma educação diferente. Na minha época tinha técnicas agrícolas, era muito bom, e tinha um professor que era formado na área e vinha trabalhar com nós.

As Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, em seu artigo 2º, frisam que a “identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes à sua realidade” (Brasil, 2002, art. 2, parágrafo único), quer dizer, a identidade está associada à temporalidade e aos saberes que os estudantes possuem, frutos de suas vivências, e à memória coletiva. Não se está sugerindo que essa modalidade de educação deva ser isolada da educação nacional, mas que tenha relação social, organizacional e cultural um pouco “diferente” do que chamamos de escola urbana, que mantenha as essências trazidas pelos alunos que a frequentarem.

Em seguimento, o participante P2 avutou a necessidade de professores qualificados para trabalhar com a realidade da Educação do Campo:

Fazer uma proposta nova, novos projetos, por exemplo, na casa familiar rural, a criança desenvolve um projeto e os professores acompanham nas casas como vai o andamento desse trabalho. Na nossa escola eu aposto que tem professores que conhecem uma vaca, mas que nunca viram tirar leite de uma.

Este é o anseio de mais famílias, consoante P3: “*que a escola tem que deixar só da teoria e partir para a prática, não só falar e não fazer tem que praticar. Demonstrar como é. Eu estudei pouco, meu esposo estudou pouco, mas a gente que quer que nosso filho estude*”.

Três famílias ressaltaram a importância de trabalhar com projetos: “*trabalhar com projetos que se assemelhem à realidade de cada família*” (P4); “*essa integração com o trabalho da gente e eles seria uma boa, pois eles teriam mais opção de escolha porque eles podem estar escolhendo se levam a vida como a gente leva ou se buscam outra profissão*” (P5); e “*trabalhar alguns projetos como horta, pomar, por exemplo*” (P6).

A próxima pergunta destinada à comunidade escolar foi: em sua opinião, a escola poderia trabalhar mais os temas do campo em suas tarefas? No tocante a essa questão, o entrevistado P1 respondeu: “*sim, acrescentar aos temas de casa, por exemplo*”. Já o participante P2 disse: “*ela poderia trazer mais as tarefas do campo nas disciplinas da escola*”, mostrando que as famílias são unânimes em suas opiniões – a escola precisa trazer temas ligados à realidade local.

O participante P2 deu sua opinião e também algumas sugestões:

Ensino voltado mais para a agricultura, até mesmo em forma de oficinas pois a escola funciona só 20 horas e 20 horas ela está desocupada, então poderia ter das duas áreas, volto a citar técnicas agrícolas e técnicas domésticas que eram ensinadas na minha na época. Porque hoje da mesma forma que é importante saber utilizar uma máquina agrícola, regular um trator também é importante saber administrar uma casa, organizar. Porque às vezes eles perguntam pai por que o trator funciona assim eu sei, mas eu sei para mim eu não sei explicar de maneira certa para quem é aquilo e um professor seria formado na área e saberia dizer a parte da mecânica que está envolvida e tudo mais.

Outras famílias também concordaram e manifestaram a relevância da valorização dos agricultores. Para P3: “[...] seria até mais fácil para eles aprender e ensinar a importância de valorizar os agricultores”. Outrossim, demonstraram preocupação pela imagem tida de agricultura no imaginário das pessoas, como deslinda P4: “com certeza, não digo só a nossa escola, mas todas as escolas deveriam mostrar mais a realidade da agricultura”.

Houve falas que denotaram a preocupação de algumas famílias com a sucessão rural, como a declaração de P5:

Coisas ligadas à agricultura, por exemplo, nas tarefas de casa. Projetos para serem desenvolvidos fora do ambiente escolar, como tema de casa. Nós trabalhamos, participamos de um grupo do Sebrae, porque não trazer ali na escola isso, para eles também ensinar outras crianças. Se você for olhar a turma do meu filho, ali só um ou dois que não vão ficar na agricultura, porque eles moram na cidade, mas os outros, todos vão.

Esses relatos revelam que as famílias do campo estão apreensivas com o futuro de seus filhos e de suas propriedades, como nesse depoimento do P6: “sim. Aproximar mais da realidade das famílias, falar, interagir sobre os assuntos, os animais que a gente tem, as lavouras, participar mais”.

Dentro desta mesma categoria, inquiriu-se: existe um formato de escola do campo que aproxima o dia a dia das famílias e propriedades com os conteúdos escolares e faz com que as crianças e jovens utilizem seus espaços familiares e o seu trabalho como elementos de aprendizagem. Você considera essa uma proposta boa para a escola do seu filho? Por quê? Com essa pergunta pretendia-se instigar as famílias a pensarem como seria se a escola da comunidade apresentasse outra realidade, trabalhando de maneira a poder ser, efetivamente, Escola do Campo.

Esta pergunta faz retomar a informação de que a escola é cadastrada junto ao MEC como uma escola do campo, e explicar que esta descoberta se deu após a realização das entrevistas. Então, com o entendimento que a escola seria uma escola

com o mesmo registro de uma escola urbana, as famílias responderam da seguinte forma: “*seria uma excelente oportunidade para as crianças aprenderem sobre o que realmente gostam*” (P1); “*essa que você disse? Sim ela seria ideal*” (P2).

Com esse mesmo olhar e a mesma opinião, P3 contribuiu: “*sim, eles vão aprender mais, mais conteúdos sobre agricultura*”. P4 apresentou preocupação quanto a ideia ser aceita pelos órgãos responsáveis, como a Secretaria de Educação: “*se todo mundo concordasse, eu acho que sim, que seria. Se a prefeitura investisse, porque é uma proposta boa. Se a Secretaria da Educação entrasse em acordo de colaborar e eu acho que não é difícil para fazer é só ter vontade*”.

Alguns dos participantes vibraram com a perspectivas de sair do papel e de ser uma realidade muito próxima, como foi o caso de P5, P6 e P7, respectivamente: “*Ótima, porque como a gente vive essa realidade eu acho que fica mais fácil de eles entenderem*”; “*sim, seria bom e importante, a criança vai ter mais noção do que é a agricultura ou do que ela vai querer fazer no futuro*”; “*considero ótimo, depois ela vai ter a possibilidade de escolha de saber se é isso que ela deseja para o futuro ou não*”.

As falas do pais deixam claro o quanto anseiam por uma educação mais eficaz e voltada à sua realidade, aliada da comunidade na construção e valorização da cultura, dos saberes e do crescimento local.

Dessa maneira, encerradas as entrevistas, divisa-se que esses momentos foram de vivência sonhos e desejos compartilhados, por parte dos pais para seus filhos, da pesquisadora para com sua pesquisa e seus alunos, e também os desejos dos filhos/estudantes para seu futuro. A preocupação de ter um futuro melhor, seja em sua propriedade ou fora dela, mas que primeiro seja dada a oportunidade de escolha para esses sujeitos, foi o ponto-chave da pesquisa de campo, uma vez que se fez presente em todas as categorias e nas assertivas de todos os entrevistados, em algum momento.

Por fim, fica o questionamento: Escola Municipal de Educação Fundamental Rui Barbosa: uma escola do campo possível? Ademais, apresenta-se uma sugestão de modelo de escola de campo para a escola objeto de investigação desta dissertação.

5.5 Modelo de escola do campo pensado para a Escola Municipal de Educação Fundamental Rui Barbosa

A Escola Municipal de Ensino Fundamental Rui Barbosa conta com um prédio recentemente reformado, com um total de 10 salas de aulas, uma biblioteca, uma sala de professores, uma sala utilizada pela direção, uma lavanderia, um refeitório, um depósito, e banheiros femininos e masculino. Atualmente, o educandário funciona somente no turno da tarde, havendo a possibilidade de utilização do prédio em turno integral.

No que tange a uma proposta de modelo de escola de campo, sugere-se:

- a) abrir em turno integral, com a divisão do Ensino Fundamental I e Educação Infantil pela manhã e Ensino Fundamental II pela tarde;
- b) no turno inverso ao de estudos de ambos os níveis educacionais, oferecer oficinas que aproximem os educandos da sua realidade, oficinas voltadas à agricultura;
- c) dado a escola possuir um amplo espaço e funcionando em turno inverso, há a possibilidade de transformar de uma sala em um laboratório de ciências, que seria de grande valia para o educandário. Assim, seria possível, por exemplo, a extração de óleos naturais, desenvolvendo um projeto de aromaterapia, fazendo a extração de óleos essenciais de plantas medicinais, que poderiam ser plantadas na própria horta da escola ou nas propriedades dos alunos. O laboratório agregaria muito à escola e todos os professores poderiam fazer uso dele para enriquecer suas aulas e as tornar mais atrativas ao alunado;
- d) as famílias poderiam adotar partes da escola para ajudar a cuidar ou cultivar. A horta, por exemplo, um professor poderia ser o responsável pelo projeto e as famílias pela execução, determinando semanas para cada família cuidar e, nesse sentido, a utilização de hortaliças e legumes produzidos no local seria para a merenda escolar e, ainda, para comercialização do excedente, trazendo renda ao educandário, abrindo a possibilidade de criação de uma cooperativa na escola;
- e) a escola poderia contar com parcerias para a utilização do campus de trabalho. Exemplificando, a propriedade dos alunos, se alguma família domina mais determinado assunto, a propriedade serviria como o

laboratório de estudos. Como foi observado durante as entrevistas, a escola possui alunos que, em suas propriedades, trabalham com a produção de leite, neste modelo de escola, esta família poderia fazer parte das aulas, demonstrando para os demais alunos todo o funcionamento da propriedade, os custos e os rendimentos de tal empreendimento;

- f) dentre as famílias que a escola atende, além de produtoras de leite, também encontramos famílias produtoras de grãos como soja, milho, trigo, feijão, famílias que possuem agroindústria de processamento de frutas e legumes, com conservas, geleias etc. Também há famílias que trabalham com a suinocultura. Na comunidade onde a escola está localizada, encontra-se uma das maiores granjas de suínos do estado do Rio Grande do Sul. Algumas famílias trabalham com a extração de pedras preciosas e, na comunidade, existe uma mina de Calcita, a única a céu aberto do mundo, além disso, existe um alambique de produção de cachaça artesanal, abrindo um leque grande de possibilidades de estudos;
- g) a escola acolhe alunos de comunidades vizinhas, nas quais se desenvolve o turismo rural, com propriedades produtoras de vinhos, sucos e derivados de uvas, agroindústrias de processamento de frutas. Uma família possui uma estrutura com uma espécie de pousada e café colonial, podendo participar do projeto como os amigos da escola, colaborando com a escola através de parceria, pois seus proprietários foram alunos do educandário;
- h) a tecnologia está muito presente nas propriedades rurais, os maquinários agrícolas auxiliaram e proporcionaram utilizar mais e toda a propriedade. Uma ideia de projeto seria o uso e o manuseio das tecnologias das máquinas agrícolas. Os alunos aprenderiam a manusear GPS de colheitadeiras, plantadeiras, tratores, dronners etc.;
- i) a escola poderia ofertar minicursos, em parceria com entidades como Serviço Nacional de Aprendizagem Rural (Senar), Sebrae, entre outras, voltados ao ensino de uma escola de Educação do Campo, oportunizando aos alunos mais experiências e aquisição de conhecimentos.

Acredita-se que a EMEF Rui Barbosa possui todo o potencial para que a efetivação da Educação do Campo, conforme as Diretrizes Curriculares da Educação do Campo, basta haver interesse dos órgãos responsáveis, direção escolar e comunidade escolar para acontecer essa transformação. Nesse caso, os professores

passariam por treinamentos, cursos de aperfeiçoamento para execução deste trabalho que, certamente, traria muito orgulho a todo o município, pois seria a escola modelo, na qual os alunos poderiam decidir se gostariam de fazer parte ou não, posto que saberiam que o ensino ministrado nesta instituição é diferenciado, voltado à agricultura.

6 CONCLUSÃO

Ao concluir esta pesquisa, considera-se importante demarcar seu processo de construção, que partiu do interesse da pesquisadora, por fazer parte do corpo docente da escola, localizada na comunidade rural onde reside e que, acompanhando o funcionamento do educandário, notou que é uma escola do campo que segue um perfil urbano de funcionamento, pois o município oferta somente um currículo para as escolas, indiferente de estarem localizadas no perímetro urbano ou rural. A partir daqui percebe-se caminho percorrido.

Diversas são as reflexões que foram sendo realizadas ao longo deste trabalho de pesquisa, e muitas delas extrapolam o tema proposto para discussão nesta dissertação, que é: “Educação do Campo: desafios e perspectivas para a implantação de escola do campo e a possibilidade de efetivação do direito”. Dessa forma, os apontamentos finais apresentados neste capítulo buscam contemplar quais são os desafios enfrentados para que realmente haja uma Educação do Campo, ofertada de maneira íntegra e que atenda todos os requisitos dispostos em lei, garantindo que o Direito Educativo dos estudantes deste modelo de educação seja devidamente executado, objetivando uma educação de qualidade.

O processo de verificação dos dados coletados deu relevantes subsídios para que fosse possível responder aos questionamentos levantados no início da pesquisa, através das questões norteadoras e especificados nos objetivos geral e específicos. Isso posto, considera-se que a investigação conseguiu responder ao objetivo geral da pesquisa, ou seja, identificar os desafios presentes na implantação de uma escola do campo.

Dentro dessa ótica, apresentam-se, a seguir, de forma sintetizada, os principais apontamentos revelados pela pesquisa, bem como as conclusões acerca do tema investigado. Salienta-se que as respostas dos sujeitos envolvidos foram transcritas conforme proferidas e devem ser interpretadas tendo essa noção, pois pode haver discursos proferidos de vários ângulos e lugares ocupados pelos participantes dentro do tema investigado.

Este trabalho teve como objetivo central identificar os desafios e perspectivas que estão presentes na implantação de uma escola de Educação do Campo de referência, a fim de analisar de que maneira essa implantação possibilitaria a efetivação do Direito Educativo. Entende-se que o propósito pretendido foi atingido,

uma vez que se constatou que, a partir da oferta de uma Educação do Campo de qualidade, que siga o perfil que está descrito em lei, será possível garantir a efetivação do Direito Educativo aos envolvidos.

É importante frisar que os objetivos secundários foram elementares para se alcançar o objetivo principal da pesquisa. Devido à importância deles, discorrer-se-á acerca de cada um.

No que se refere ao primeiro objetivo específico desta dissertação, qual seja: identificar em que consiste a especificidade da Educação do Campo, suas concepções teóricas e práticas, bem como a compreensão conceitual e prática do Direito Educativo, foi elaborada uma revisão bibliográfica, relacionando os conceitos e documentos orientadores da Educação do Campo ao seu funcionamento, estrutura curricular, população pertencente à categoria, entre outros conceitos. Desse modo, este objetivo foi contemplado no decorrer do Capítulo 2.

O que se pode perceber do apanhado conceitual de Educação do Campo é que existem muitas teorias sendo discutidas, os autores confluem para isso. A Educação do Campo é viável e privilegia uma formação voltada aos sujeitos e povos daquele espaço. Ela precisa contemplar as diversidades encontradas dentro do ambiente trabalhado. Nessa seara, procurou-se construir um entendimento de uma Educação do Campo que tenha o objetivo de territorializar o conhecimento, concedendo aos sujeitos envolvidos o direito a uma educação construída para os habitantes do campo, partindo da compreensão de suas necessidades. Moura (2009, p. 13) destaca que “a educação deve buscar o fortalecimento da identidade do homem e do meio rural, partindo da preservação de seus valores e de sua cultura”.

Quanto ao segundo objetivo específico, pretendia estudar os marcos legais empregados como referência para a implantação de escolas de Educação do Campo. Para tanto, foi realizado um estudo teórico, tencionando depreender quais seriam as contribuições da legislação em relação ao tema estudado. Foi possível constatar que, embora muitos lutaram pela Educação do Campo, ela se consolidou somente por meio da elaboração das Diretrizes Curriculares da Educação do Campo, normas e princípios que orientam as políticas públicas de atendimento da Educação Básica nas escolas do campo. Elas foram instituídas pela Resolução CNE/CBE nº 1 de 2002 e, mais tarde, complementadas pela Resolução CNE/CBE nº 2 de 2008. Reconhecem a diversidade e a especificidade das populações do campo e valorizam a cultura, o trabalho e a sustentabilidade como eixos da Educação do Campo.

Através das discussões levantadas pelos autores que fundamentam o Capítulo 3, comprovou-se a importância da Educação do Campo como uma modalidade de ensino da Educação Básica, possibilitando a criação de escolas, o alicerçamento de currículos e políticas específicas para se trabalhar com os sujeitos considerados do campo, pensando na valorização da cultura e na formação humano crítica.

No que tange ao terceiro objetivo – analisar de que forma a implantação de uma escola de Educação do Campo viabiliza a efetivação do Direito Educativo – entendendo que o Direito Educativo, no caso da Educação do Campo, é a oferta do ensino voltado à realidade encontrada, seja ela agricultura familiar ou outra, uma educação de direito dos povos do campo, foi possível pensar que a Educação do Campo, quando implementada de maneira correta, permite ao sujeito que tenha uma educação de qualidade, naquilo que preconizam suas diretrizes, suas políticas, que garantem uma educação direcionada ao seu espaço, uma educação que traga a essência do cotidiano do meio rural para dentro da escola.

Com isso, é plausível que haja a efetivação do Direito Educativo, sendo que ele se dá pela efetivação da política nacional. Então, pode-se afirmar que este objetivo foi atingido no transcorrer do Capítulo 4, por intermédio da interpretação dos dados coletados durante as entrevistas realizadas a campo. No que concerne aos principais desafios encontrados para a implantação de uma escola do campo, sob a ótica da comunidade escolar entrevistada, figuraram, em ordem de importância, na opinião dos pais entrevistados:

- a) falta de interesse e empenho do poder público municipal para efetivação da modalidade de educação;
- b) falta de motivação da própria comunidade escolar em buscar esse modelo de educação como diferencial à escola de seus filhos.

Já, na percepção dos gestores 1 e 2, consideraram desafios à implantação de uma escola do campo:

- a) poucos alunos oriundos das comunidades rurais, a maioria vinda dos bairros próximos, da periferia da cidade, e que escolheram a referida escola pelo ambiente saudável que oferta. Se ofertado um currículo que contemple a Educação do Campo, talvez o educandário perca matrículas de alunos;
- b) inviabilidade financeira para o município, pagar professores para um número pequeno de alunos.

E, sob a ótica do Gestor 3, chegou-se à conclusão que:

- a) a oferta do modelo referido de escola traria muitos benefícios à comunidade escolar, aos estudantes moradores da comunidade onde a escola está localizada e também aos que residem nas comunidades vizinhas, mas acarretaria em uma adequação pedagógica, curricular e estrutural do educandário, sendo necessários investimentos de ordem financeira.

Em suma, levando em conta as opiniões coletadas, conclui-se que a comunidade escolar (pais dos alunos da EMEF Rui Barbosa que participaram da pesquisa) sonha com uma escola que priorize seus modos de vida, que preserve os ensinamentos trazidos durante gerações, que saiba educar sem ferir, sem menosprezar os sonhos daqueles alunos.

O projeto educativo da escola do campo também passa pela mudança do perfil do professor, não podendo ser um professor instrutor, que se ocupa apenas com uma série de conteúdos desvinculados das demandas do campo. Na escola do campo, o professor instrutor dará lugar ao professor educador, o qual, além de se preocupar com a formação humana dos educandos, envolve-se na vida cotidiana da comunidade, com o intuito de apoiar as afirmativas voltadas à sustentabilidade das famílias e ao bem comum da coletividade. As escolas do campo precisam de um educador que seja dinamizador das discussões e orientador das aprendizagens, que seja canalizador das potencialidades individuais e coletivas e conhecedor das peculiaridades culturais, sociais, econômicas e políticas do campo.

Os atores do processo ganham destaque na efetivação de uma escola do campo. No entanto, quem são esses atores? Professores, famílias, comunidade, gestores, alunos. É uma rede, alunos que querem essa educação, professores que a executam, famílias que apoiam, a comunidade que orienta. Um conjunto de atores, cada um tem papel importante e, se algum falhar, não ocorrerá a interligação necessária, sendo o professor o principal elo dessa rede.

É fato, o educador do campo precisa, cada vez mais, comprometer-se com a formação humana de seus alunos em todas as dimensões: cognitiva, afetiva, política, ética e social. Mas, além desse comprometimento por parte dos educadores, é preciso que haja um currículo que contemple todo esse âmbito. Falar em construir um currículo adequado às demandas e possibilidades das comunidades rurais significa um novo olhar sobre a educação popular, aquela que nasce do povo, para seu desenvolvimento, uma visão direcionada à formação humana em todas as suas

dimensões: do indivíduo para a coletividade, do local para o global, do particular para comunitário.

Esse currículo carece ter como objetivo central a integração ampla entre aluno e comunidade, entre a escola e as famílias e entre a comunidade e a escola. Deve ser pautado nos princípios e procedimentos da Educação do Campo, que é definida pelos movimentos sociais e garantida por lei, buscando respeitar os múltiplos campos espalhados pelo território brasileiro. Contudo, pensando especificamente na EMEF Rui Barbosa, um currículo que valorize os saberes e os fazeres do campo, reforçando a identidade cultural das diversas gentes que compõem o campo e, principalmente, aos assistidos pela escola em questão.

Por fim, torna-se oportuno ainda salientar que a presente pesquisa aponta para investigações futuras e traz elementos para se pensar o currículo na Educação do Campo, a formação de professores para atuar nesse modelo de educação, a sucessão, a sucessão e educação, possibilidades do campo etc. São esses novos conceitos complexos e complicados que justificam a necessidade de se continuar produzindo conhecimentos sobre a temática.

REFERÊNCIAS

- ARROYO, G. M. A escola do campo e a pesquisa do campo: metas. *In*: MOLINA, M. C. **Educação do campo e pesquisas questões para reflexão**. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006. p. 103-116.
- ARROYO, M. G. Apresentação. *In*: CALDART, R. S. **Pedagogia do Movimento Sem-Terra: escola é mais do que escola**. Petrópolis/RJ: Editora Vozes, 2000.
- ARROYO, M. G. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis: Vozes, 2011.
- ARROYO, M. G. **Imagens quebradas: trajetórias e tempos de alunos e mestres**. Petrópolis: Vozes, 2012.
- ARROYO, M. G.; FERNANDES, B. M. **A educação básica e o movimento social do campo**. Brasília/DF: Editora Articulação Nacional Por Uma Educação Básica no Campo, 1999.
- BERNARDI, N. M. F. **A Sucessão Familiar Rural: (Im)Possibilidades da Escola no Campo do Município de Barra Bonita (SC)**. 2019. 94 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões, Frederico Westphalen/RS, 2019.
- BOITO, C. **Práticas pedagógicas para infâncias no/do campo: Experiências de uma escola em interlocução com crianças, famílias e comunidade**. 2017. 182 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre/RS, 2017.
- BRASIL. Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil, de 16 de julho de 1934. Nós, os representantes do povo brasileiro, pondo a nossa confiança em Deus, reunidos em Assembleia Nacional Constituinte para organizar um regime democrático, que assegure à Nação a unidade, a liberdade, a justiça e o bem-estar social e econômico, decretamos e promulgamos a seguinte Constituição da república dos Estados Unidos do Brasil. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 1, 16 jun. 1934.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília/DF, out. 1988. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm. Acesso em: 14 fev. 2022.
- BRASIL. Constituição dos Estados Unidos do Brasil, de 10 de novembro de 1937. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 22359, 10 nov. 1937.
- BRASIL. Constituição dos Estados Unidos do Brasil, de 18 de setembro de 1946. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 19 set. 1946.
- BRASIL. Decreto n. 7.352, de 4 de novembro de 2010. Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária -

PRONERA. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 1, 05 nov. 2010.

BRASIL. **Educação do Campo**: diferenças mudando paradigmas. Brasília/DF: Secad/MEC, 2007.

BRASIL. Lei n. 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 1, 10 jan. 2001.

BRASIL. Lei n. 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 11429, 27 dez. 1961.

BRASIL. Lei n. 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 6377, 12 ago. 1971.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 27833, 23 dez. 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.

BRASIL. Parecer CNE/CEB n. 36/2001, 4 de dezembro de 2001. Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 11, 13 mar. 2002.

BRASIL. **Política Nacional de Saúde Integral das Populações do Campo e da Floresta**. Brasília/DF: Editora do Ministério da Saúde, 2013.

BRASIL. Resolução CNE/CEB n. 1, de 3 de abril de 2002. Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 32, 09 abr. 2002.

BRASIL. Resolução CNE/CEB n. 2, de 28 de abril de 2008. Estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 25, 28 abr. 2008.

BRASIL. Resolução CNE/CP n. 1, de 18 de fevereiro de 2002. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 31, 09 abr. 2002.

BRASIL. Resolução n. 510, de 07 de abril de 2016. Dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais cujos procedimentos metodológicos envolvam a utilização de dados diretamente obtidos com os participantes ou de informações identificáveis ou que possam acarretar riscos

maiores do que os existentes na vida cotidiana. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 98, p. 44-46, 24 maio 2016.

BRESOLIN, P. **Políticas de Currículo para a Educação do Campo no Rio Grande do Sul**: um Estudo Sobre o Conhecimento Escolar. 2016. 110 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Fronteira Sul, Chapecó/SC, 2016.

CALDART, R. S. A escola do campo em movimento. *In*: MUNARIM, A.; BELTRAME, S., COMTE, S. F.; PEIXER, Z. I. **Educação do campo**: reflexões e perspectivas. 2. ed. rev. Florianópolis: Insular, 2011. p. 145-187.

CALDART, R. S. Educação do Campo. *In*: CALDART, R. S.; PEREIRA, I. B.; ALENTEJANO, P.; FRIGOTTO, G. (org.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. p. 259-267.

CALDART, R. S. Por uma Educação do Campo: traços de uma identidade em construção. *In*: ARROYO, M.; CALDART, R. S.; MOLINA, M. (orgs.). **Por uma Educação do Campo**. Petrópolis/RJ: Editora Vozes, 2004. p.147-158.

CALDART, R. S. Por uma Educação do Campo: traços de uma identidade em construção. *In*: KOLLING, E. J.; CERIO, P. R.; CALDART, R. S (orgs.). **Por uma Educação do Campo**: identidade e políticas públicas. Brasília/DF: Associação Nacional de Cooperação Agrícola, 2002. p. 18-25.

CALDART, R. S.; ARROYO, M. G.; MOLINA, M. C. (orgs.). **Por uma Educação do Campo**. Petrópolis/RJ: Editora Vozes, 2004.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 2. ed. São Paulo/SP: Editora Cortez, 2009.

CONFEDERAÇÃO NACIONAL DOS TRABALHADORES DA AGRICULTURA. **Juventude e sucessão rural**. 2014. Disponível em: <https://ww2.contag.org.br/>. Acesso em: 12 set. 2023.

COSTA, Nilson Luiz *et al.* **Perfil Socioeconômico do Município de Frederico Westphalen/RS**: uma contribuição para o Planejamento do Desenvolvimento Local. Rodeio Bonito/Palmeira das Missões/RS: Sicredi Alto Uruguai/UFSM, 2019.

FERNANDES, B. M. Os Campos da Pesquisa em Educação do Campo: espaço e território como categorias essenciais. *In*: MOLINA, M. (org.). **Educação do Campo e pesquisa**: questões para reflexão. Brasília/DF: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006.

FERNANDES, B. M.; MOLINA, M. C. O Campo da Educação do Campo. *In*: MOLINA, M. C.; JESUS, S. M. S. A. (orgs.). **Contribuições para a construção de um Projeto de Educação do Campo**. Brasília/DF: Articulação Nacional por uma Educação do Campo, 2005. p. 32-53.

FRANCO, M. A. do R. S. Prática pedagógica e docência: um olhar a partir da epistemologia do conceito. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (RBEP)**, Brasília/DF, v. 97, n. 247, p. 534-551, set./dez. 2016. DOI: 10.1590/S2176-6681/288236353.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**. São Paulo/SP: Editora expressão popular, 2004.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo/SP: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo/SP: Editora Paz e Terra, 2007.

FRIGOTTO, G. Projeto societário contra-hegemônico e educação do campo: desafios de conteúdo, método e forma. *In*: MUNARIM, A.; BELTRAME, S., COMTE, S. F.; PEIXER, Z. I. **Educação do campo**: reflexões e perspectivas. 2. ed. rev. Florianópolis: Insular, 2011. p. 19-46.

GIGOSKI, I. C.; QUINTO, J. R.; PACHECO, L. M. D. Direito educativo e as políticas públicas de mediação e pacificação no Brasil. *In*: GONZÁLEZ-ALONSO, F.; CASTAO-CALLE, R. (org.). **Análisis conceptual y metodológico del derecho educativo**. San José/Costa Rica: Editora ISOLMA, 2020. p. 115-176.

JESUS, A. C. **Nos caminhos da escola do campo**: processo de implantação da Educação do Campo no município de Matão/SP. 2013. 157 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos/SP, 2013.

LIBÂNIO, A. C. **Organização e gestão da escola**: teoria e pratica. Goiânia: Alternativa, 2001.

MAPAS do Rio Grande do Sul. **Blog Sul Carro**, 2022. Disponível em: <https://sulcarro.com.br/mapas-do-rio-grande-do-sul>. Acesso em: 14 jun. 2022.

MARINHO, R. E. **Um olhar sobre a educação rural brasileira**. Brasília/DF: Editora Universia, 2008.

MENDONÇA, K. F. C.; RIBEIRO, Á. E. M.; GALIZONI, F. M. Sucessão na agricultura familiar: estudo de caso sobre o destino dos jovens do Alto Jequitinhonha, MG. *In*: ENCONTRO NACIONAL DE ESTUDOS POPULACIONAIS, 16., 2008. **Anais...** Caxambu- MG, 2008. p. 1-20.

MINAYO, M. C. S. (org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis/RJ: Editora Vozes, 1994.

MORAES, R. Uma tempestade de luz: a compreensão possibilitada pela análise textual discursiva. **Revista Ciência & Educação**, São Paulo/SP, v. 9, n. 2, p. 191-211, 2003.

MORAES, R.; GALIAZZI, M. C. Análise Textual Discursiva: processo constitutivo de múltiplas faces. **Revista Ciência & Educação**, São Paulo/SP, v. 12, n. 1, p. 117-128, abr. 2006.

MOURA, E. A. de. **Lugar, saber social e educação no campo**: o caso da Escola Municipal de Ensino Fundamental José Paim de Oliveira – Distrito de São Valentim, Santa Maria, RS. 2009. 198 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2009.

OLIVEIRA, L. L. N. de A.; MONTENEGRO, J. L. de A. Panorama da educação do campo. *In*: MUNARIM, A. *et al.* (org.). **Educação do campo**: reflexões e perspectivas. Florianópolis/SC: Editora Insular, 2010. p. 47-80.

OUTEIRO, M. T. **O Processo de Implantação da Educação do Campo nas Escolas do Núcleo Regional de Educação de Pato Branco**: limites, desafios e possibilidades. 2015. 130 f. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Regional) – Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Pato Branco/PR, 2015.

PACHECO, L. M. D. Educação do Campo: valorização da cultura e promoção da cidadania? **Revista Quaestio**, Sorocaba/SP, v. 17, n. 2, p. 425-440, nov. 2015.

PACHECO, L. M. D. **Práticas educativas escolares de enfrentamento e superação da exclusão social no meio rural**: a pedagogia da alternância e a Casa Familiar Rural em Frederico Westphalen. 2010. 208 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo/RS, 2010.

PACHECO, L. M. D. Trajetória da Educação Rural no Brasil da Proclamação da República ao Governo Militar. *In*: SUDBRACK, E. M.; GROTTTO, E. M. B. (orgs.). **Políticas de formação docente**: vivência emancipatória. Frederico Westphalen/RS: Editora da URI, 2009. p. 131-154.

PISTRAK, M. M. **Fundamentos da Escola do Trabalho**. São Paulo: Editora Expressão Popular, 2000.

RODRIGUES, G. F. **A construção do tempo integral em uma escola do campo**. 2016. 115 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica de Petrópolis, Petrópolis/RJ, 2016.

SACRISTÁN, J. G. **Currículo, uma reflexão sobre a prática**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SACRISTÁN, J. G. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. Tradução de Ernani F. Fonseca Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SANTOS, B. S. **Renovar a teoria crítica e reinventar a emancipação social**. São Paulo/SP: Editora Boitempo, 2007.

SANTOS, C. A. **A Formação de Professores para a Educação do Campo**: estudo epistemológico sobre a produção de conhecimento na área. 2016. 80 f. Dissertação

(Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista/BA, 2016.

SANTOS, M. J. Projeto alternativo de desenvolvimento rural sustentável. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 15, n. 43, p. 225-238, 2001.

SAVIANI, N. **Saber escolar e didática**: problemas da unidade conteúdo/método no processo pedagógico. 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2000.

SEBRAE. **Perfil das Cidades Gaúchas - Frederico Westphalen**. 2020. Disponível em: https://datasebrae.com.br/municipios/rs/Perfil_Cidades_Gauchas-Frederico_Westphalen.pdf. Acesso em: 20 set. 2023.

SILVA, R. M. **Educação do Campo & Educação de Tempo Integral nas Escolas Municipais Rurais de Educação Integral “Monte Azul” e “Eutrópica Gomes Pedroso”**. 2017. 197 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Campo Grande/MT, 2017.

WIZNIEWSKY, C. R. F. A contribuição da Geografia na construção da educação do campo. *In*: MATOS, K. S. A. L. de; WIZNIEWSKY, C. R. F.; MEURER, A. C.; DAVID, C. de. (org.). **Experiências e diálogos em educação do campo**. Fortaleza/CE: Edições UFC, 2010. p. 27-38.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Roteiro do Questionário para a Secretária Municipal de Educação

1. Qual a sua visão sobre a Educação do Campo?

2. A Senhora, atribuindo o seu atual cargo, Secretária Municipal de Educação, considera que escola do campo é uma proposta viável para a EMEF Rui Barbosa?

3. Em sua opinião, quais os benefícios que a Educação do Campo poderá trazer aos alunos e sua comunidade, se implantada no educandário?

4. O município tem interesse de transformar a EMEF Rui Barbosa em uma escola do Campo?

5. Quais os principais desafios que a EMEF Rui Barbosa enfrenta, para que seja ofertada a Educação do Campo?

APÊNDICE B – Roteiro do Questionário para a Equipe Diretiva da EMEF Rui Barbosa

1. Qual a sua visão sobre a Educação do Campo?

2. Atribuindo o seu atual cargo, considera que escola do campo é uma proposta viável para a EMEF Rui Barbosa?

3. Você percebe alguma diferença entre cotidianos escolares de escolas urbanas e escolas localizadas no campo? Por quê?

4. Em sua opinião, que ações a escola poderia fazer para aproximar mais o cotidiano das famílias com os conteúdos escolares?

5. Entendendo que uma proposta de Educação do Campo na escola proporcionaria disciplinas, conteúdos e metodologias específicas sobre e para os cotidianos do campo, você considera importante que essa proposta venha a ser desenvolvida na EMEF Rui Barbosa? Por quê?

6. Tendo em vista o cargo que você ocupa na escola, como você percebe a preparação/motivação dos professores para atuar na escola do campo com suas especificidades?

7. Gostaria de deixar alguma sugestão em relação a atuação da escola para uma efetiva Educação do Campo?

APÊNDICE C – Roteiro do Questionário para a Comunidade Escolar (pais de alunos) da EMEF Rui Barbosa

1. Qual a sua visão sobre a Educação do Campo?

2. Considera que uma Escola do Campo é uma proposta viável para a EMEF Rui Barbosa?

3. Como você acha que a escola poderia prepara mais seu filho para dar continuidade ao trabalho de casa?

4. Qual é a sua opinião em relação à escola do seu filho? No que está acertando? No que ela está errando ou poderia melhorar?

5. Que ações a escola poderia fazer para aproximar os conteúdos escolares do cotidiano/ dia a dia de sua família?

6. Em sua opinião, a escola poderia trabalhar mais os temas do campo em suas tarefas?

7. Qual é o seu desejo para o futuro de seu filho? E qual é o desejo de seu filho?

8. Existe um formato de Escola do Campo que aproxima o dia a dia das famílias e propriedades com os conteúdos escolares e faz com que as crianças e jovens utilizem seus espaços familiares e o seu trabalho como elementos de aprendizagem. Você considera essa uma proposta boa para a escola do seu filho? Por quê?

APÊNDICE D – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

UNIVERSIDADE REGIONAL INTEGRADA DO ALTO URUGUAI E DAS MISSÕES URI - CAMPUS DE FREDERICO WESTPHALEN

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO de acordo com a RESOLUÇÃO n. 510/16 do Conselho Nacional de Pesquisa

Você está sendo convidado (a) a participar do projeto de pesquisa intitulado: “EDUCAÇÃO DO CAMPO: DESAFIOS E PERSPECTIVAS PARA A IMPLANTAÇÃO DE UMA ESCOLA DO CAMPO E A POSSIBILIDADE DE EFETIVAÇÃO DO DIREITO EDUCATIVO”, sob a responsabilidade dos pesquisadores Carine Garcia Barimarquer e Dra. Luci Mary Duso Pacheco.

O estudo tem por finalidade busca-se compreender quais especificidades das práticas pedagógicas configuram uma escola no campo como do campo, as legislações que viabilizam a sua instalação e também os benefícios que serão obtidos pela comunidade escolar e a possibilidade de instalação de uma escola do campo modelo na rede municipal de ensino do município de Frederico Westphalen.

É oportuno destacar que essa pesquisa busca também estabelecer o que a legislação brasileira diz sobre a Educação do Campo e também identificar os desafios e perspectivas que estão presentes na implantação de uma escola de Educação do Campo de referência, a fim de analisar de que forma essa implantação possibilita a efetivação do direito educativo.

Identificar em que consiste a especificidade da Educação do Campo, suas concepções teóricas e práticas bem como a compreensão conceitual e prática do direito educativo, estudar os marcos legais que se constituem referência para a implantação de escolas de Educação do Campo, analisar de que forma a implantação de uma escola de Educação do Campo possibilita a efetivação do direito educativo.

Sua participação voluntária na pesquisa será em forma de questionário, que será realizada de maneira anônima (sem identificação). Os dados coletados do questionário serão tabulados pelos pesquisadores, que os utilizará, anonimamente, na pesquisa. A duração da participação no estudo será de, aproximadamente uma hora, sendo que, após este momento, não serão necessários outros envolvimento no estudo por parte do participante pesquisado.

Cabe destacar que a participação nesta pesquisa não trará ao sujeito nenhum risco ou um risco mínimo de desconforto pelo tempo em responder as questões. Tal desconforto poderá ser minimizado na conversa informal com a pesquisadora. Importante ressaltar, ainda, que a participação nesta pesquisa trará benefício direto aos participantes, contribuindo para o aumento do conhecimento sobre a temática estudada e os seus resultados poderão auxiliar o desenvolvimento de estudos futuros.

A participação no estudo é totalmente voluntária, assim, a não participação ou desistência após ingressar no estudo não implicará nenhum tipo de prejuízo para o participante. Não está previsto nenhum tipo de pagamento pela participação no estudo e o participante não terá nenhum custo em relação aos procedimentos envolvidos.

A confidencialidade dos dados de identificação pessoal dos participantes será preservada, e os resultados serão divulgados de maneira agrupada, sem a identificação dos participantes do estudo. Todas as dúvidas poderão ser esclarecidas antes e durante o curso da pesquisa, através do contato com o pesquisador responsável: CARINE GARCIA BARIMARQUER, telefone: (55) 996842739, e-mail: carine.garciab@hotmail.com. O Comitê de Ética em Pesquisa poderá ser contatado para esclarecimento de dúvidas através do telefone: (55) 3744-9000, ramal 306, das 08h às 11h30min.

Este documento acompanha o questionário de entrevista e o participante poderá imprimir ou salvar uma cópia dele em seu computador, para consulta futura.

Participante

Pesquisador

Frederico Westphalen-RS, ____ de _____ de 2022.