



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL
CAMPUS DE CHAPECÓ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

GRETI APARECIDA PAVANI

**O CAMPO NA ESCOLA: (DES)ENCONTROS ENTRE PROJETO
POLÍTICO-PEDAGÓGICO E POLÍTICA EDUCACIONAL**

**CHAPECÓ
2018**

GRETI APARECIDA PAVANI

**O CAMPO NA ESCOLA: (DES)ENCONTROS ENTRE PROJETO
POLÍTICO-PEDAGÓGICO E POLÍTICA EDUCACIONAL**

Dissertação apresentada ao programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS) como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof.^a Dra. Adriana Maria Andreis.

CHAPECÓ

2018

UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL

Av. Fernando Machado, 108 E

Centro, Chapecó, SC – Brasil

Caixa Postal 181

CEP 89802-112

Ficha de Identificação

Pavani, Greti Aparecida

O campo na escola: (des)encontros entre projeto político-pedagógico e política educacional/ Greti Aparecida Pavani. --2018.

170 f. : il.

Orientadora: Adriana Maria Andreis.

Dissertação (Mestrado) --Universidade Federal da Fronteira Sul,
Programa de Pós-Graduação em Educação, 2018.

1. Política pública de educação do campo. 2. Juventude do campo.
3. Projeto político pedagógico. 4. Campo. I. Andreis, Adriana Maria, orient.
- II. Universidade Federal da Fronteira Sul. III. Título.

GRETI APARECIDA PAVANI

**O CAMPO NA ESCOLA: (DES)ENCONTROS ENTRE PROJETO
POLÍTICO-PEDAGÓGICO E POLÍTICA EDUCACIONAL**

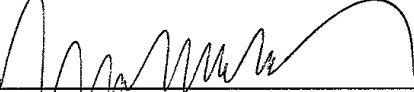
Dissertação apresentada ao programa de Pós-
Graduação em Educação da Universidade
Federal da Fronteira Sul (UFFS) para obtenção
do título de Mestre em Educação.

Aprovado em: 24/08/2018

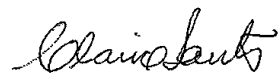
BANCA EXAMINADORA



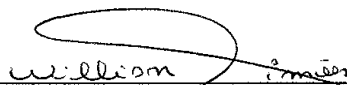
Orientadora: Prof. Dr. Adriana Maria Andreis – UFFS



Prof. Dr. Oto João Petry – UFFS



Prof. Dr. Clarice Aparecida dos Santos – UnB



Prof. Dr. Willian Simões – UFFS

Prof. Dr. Maria Sílvia Cristofoli – UFFS

(Membro Suplente)

A persistência e a esperança por um mundo melhor
são nossas bases para seguir em frente.
Dedico aos educadores e educadoras do povo.
E com a leveza e a dureza da vida,
oferto o poder do conhecimento as minhas amadas filhas
Issanã e Ana Laura, futuras jovens guerreiras,
que para mim são fonte de luz, de amor e de ensinamentos,
suas existências são alimentos de sonhos.

AGRADECIMENTOS

A Deus e a Nossa Senhora Aparecida, que aprendi por meio de meus pais, buscar forças e energias para alimentar a vida.

Ao Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), pela oportunidade de estudo e de inserção na luta cotidiana por um projeto de transformação social.

A Turma de mestrado 2016, pelos momentos de alegria e de aprendizado, em especial minha colega, “minha dupla”, Beti, por todos os diálogos, as alegrias e as angústias compartilhadas.

Aos meus pais, Oribes e Madalena, pelo carinho, pelo amor e por todo o afeto recebido durante esta caminhada, agradeço imensamente por nunca medirem esforços no auxílio com o cuidado de minhas pequenas. Por acreditarem na importância do estudo e pelo apoio incondicional em todos os momentos de dificuldades.

Ao meu querido irmão, carinhosamente chamado “Gordo” pelo apoio em todos os momentos.

A ti Samara, querida sobrinha, pelas inúmeras vezes que me abrigou em sua casa, e por sempre me apoiar e estar por perto.

As minhas queridas filhas Issanã e Ana Laura, pela paciência com a mãe, quando era preciso brincarem quietinhas no quarto para a mamãe estudar. Pelas tantas vezes que disse não, quando convidavam a mamãe para brincar. E acima de tudo por compreenderem as dificuldades financeiras e as privações pelas quais passamos durante este período.

A Samira, querida sobrinha, que nestes últimos tempos tem estado junto nas tarefas da casa e nos cuidados com as minhas pequenas, para me proporcionar mais tempo de estudo.

À querida Prof.^a Dr.^a Adriana Maria Andreis, por acreditar neste trabalho, pela dedicação, esforço. Por ter sempre uma palavra amiga nos momentos difíceis, ter sempre compreensão e humildade nos processos de orientação. E, principalmente, por acreditar na escola pública.

Aos muitos amigos que me incentivaram, de forma carinhosa e atenciosa nesta árdua tarefa de estudar. Edilaine, muita agradecida, pela sua amizade, pelos diálogos fundamentais na construção desta pesquisa, tu é para mim uma pessoa que inspira, por quem tenho grande admiração e respeito.

Agradeço de forma muito carinhosa a ADR de Xanxerê, as direções das três escolas (Semente da Conquista, Tertuliano Turíbio de Lemos e Paulo Freire) pela atenção.

A Secretaria do Estado Educação de Santa Catarina pela licença de estudo concedida, através da Gerência de Desenvolvimento e Avaliação Funcional (GEDAF), vinculada a Diretoria de Gestão de Pessoas (DIGP). Que possibilita o apoio a formação continuada dos professores.

*Ninguém caminha
sem aprender a caminhar,
sem aprender a fazer
o caminho caminhando,
sem aprender a refazer,
a retocar o sonho
por causa do qual a gente
se pôs a caminhar.
(Paulo Freire, 1992).*

RESUMO

Esta dissertação foi desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), em nível de mestrado, vinculada à linha de pesquisa em Políticas Públicas Educacionais. Nesta pesquisa, compreende-se que a Educação do Campo é uma concepção de educação que nasce da relação entre os sujeitos do campo com a terra, na luta pela terra e pelo direito à educação, configurando assim a política pública de Educação do Campo. Considerando esta implicação, o presente estudo tematiza o Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola do campo e sua apreensão da política. O que nos instigou para a pesquisa foi a observação das dificuldades dos jovens do campo em visualizar perspectivas para viver nesse lugar. Perceber como a escola contribui nesse processo de entendimento de campo é um dos desafios postos pela realidade. A pesquisa tem por objetivo compreender como a escola de ensino médio do campo incorpora e textualiza em seu PPP, a política de Educação do Campo. A metodologia envolve pesquisa bibliográfica e pesquisa documental. Na pesquisa bibliográfica, refletimos com autores que discutem sobre a Educação do Campo enquanto conceito, concepção pedagógica e também como política pública educacional. Na pesquisa documental, dialogamos com os PPPs de três escolas de ensino médio do campo, pertencentes à 5ª Gerência de Ensino de Santa Catarina (GERED), localizada no município de Xanxerê, e com os documentos selecionados correspondentes à normatização da política de Educação do Campo (Resolução n. 1, de 3 de abril de 2002; Resolução n. 2, de 28 de abril de 2008; Decreto n. 7.352, de 4 de novembro de 2010). A pesquisa está organizada em cinco partes: na primeira – Introdução – conduzimos a problemática da pesquisa, o tema, o contexto e também os procedimentos metodológicos utilizados; a segunda parte - Primeiro Capítulo - é dedicada às políticas públicas de Educação do Campo, em que apresentamos o histórico e os conteúdos das leis e documentos que a normatiza. O segundo capítulo é dedicado à investigação de conceitos e categorias que notamos no primeiro capítulo serem necessários à compreensão de campo como sendo um lugar à vida. Por sua vez, no terceiro capítulo apresentamos as escolas por meio de seus PPPs, apontamos as análises das categorias que se sobressaem entre o documento de uma escola e outra, e a relação do PPP de cada uma delas com os documentos normativos da política, observando as aproximações e distanciamentos, os encontros e desencontros, verificando os limites e as possibilidades de avanço no processo de emancipação dos jovens do campo, enfrentando o problema de pesquisa. A quinta e última parte da pesquisa - Considerações Finais - conflui para uma reflexão acerca dos PPPs das escolas de ensino médio, observando esse como um instrumento poderoso para a emancipação das escolas do campo, instigando a pensar o contexto que envolve a escola e os jovens estudantes do campo e também visando os entraves e as possibilidades apontadas pelos projetos pedagógicos no processo de articulação com a política educacional do campo.

Palavras-chave: Política Pública de Educação do Campo. Juventude do Campo. Projeto Político Pedagógico. Lugar. Campo.

ABSTRACT

This dissertation was developed in the postgraduate program in Education of the Federal University of Fronteira Sul (UFFS), at a master's degree, linked to the research line of Educational Public Policies. In this research, it is understood that Field Education is a concept of education that arises from the relation between field individuals with the land, in a fight for this land and for the right to education, setting the public policies of Field Education. Considering this implication, the present study focuses on the Political-Pedagogic Project (PPP) of the field school and its concern of politics. What induced us to this research was the observation of the difficulties suffered by rural youngsters to visualize perspectives to live in this location. To realize how the school contributes to this understanding process is one of the challenges posed by reality. This research aims to understand how the field high school embodies and puts on the paper in its PPP, the Field Education policy. The methodology consists in bibliographical and documental research. On the bibliographical research, we make a reflection with authors who discuss Field Education as a concept, a pedagogical conception and also as an educational public policy. On the documental research, we dialogue with the PPPs from three field high schools, belonging to the 5th Gerência de Ensino de Santa Catarina (GERED), located in the city of Xanxerê, and with the documents selected from the normalization of the Field Education policy (Resolution n. 1, of April 3rd, 2002; Resolution n. 2, of April 28th, 2008; Decree n. 7,562, of November 4th, 2010). The research is organized into five parts: on the first – Introduction – we conduct the research problem, the theme, the context and also the methodological proceedings used; the second – First Chapter – is dedicated to the public policies of Field Education, in which we present the history and the contents of the laws and documents that normalize it. The second chapter is dedicated to the investigation of the concepts and categories, that we observed on the first one, being necessary to the comprehension of the field as a place of life. In its turn, in the third chapter, we present the schools through its PPPs, we point out the category analyses that stood out among the document of the schools and the relation of the PPP to each one of them with the normative documents of the policy, observing the proximities and distances, the encounters and divergences, verifying the limits and the possibilities of progress on the emancipation of rural youngsters, facing the research problem. The fifth and last part of the research – Final Considerations – conjoin to a reflection of the high school's PPPs, observing these as powerful instruments for the emancipation of field schools, instigating to think about the context that involve the schools and the young students of the field and also aiming the obstacles and the possibilities pointed by the pedagogical projects on the process and articulation with the field educational policy.

Keywords: Field Education Public Policy. Rural Youngsters. Political-Pedagogical Project. Place. Field.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 1 – Linha histórica das normativas legais da Educação do Campo	33
Quadro 2 – Programas que se vinculam à política de Educação do Campo	45
Quadro 3 – Aproximações e distanciamentos entre os PPPs das escolas do campo e os documentos da política pública de Educação do Campo .	137
Figura 1 – Concentração de terras no Brasil.....	40
Figura 2 – Possibilidades entre PPPs e Política de Educação do Campo	144
Imagem 1 – Escola de Ensino Médio Semente da Conquista.....	99
Imagem 2 – Escola de Educação Básica Professor Tertuliano Turíbio Lemos	105
Imagem 3 – Escola de Ensino Médio Paulo Freire.....	111
Imagem 4 – Mística da festa em comemoração aos 30 anos do MST, 25/05/2015	147
Mapa 1: Cursos do Pronera por municípios de realização (1998 – 2011).....	48
Mapa conceitual 1 – Percursos das interlocuções entre os PPPs e os documentos da Política de Educação do Campo.....	146

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Dissertações selecionadas.....	24
Tabela 2 – Teses selecionadas.....	25
Tabela 3 – Artigos selecionados	27
Tabela 4 – Marcos Normativos da Política Pública de Educação do Campo	32
Tabela 5 – Brasil: mudanças da estrutura fundiária por Classe de Área, 2012 e 2014.....	41
Tabela 6 – Documentos específicos sobre a Educação do Campo	53
Tabela 7 – Documentos que embasam a educação no âmbito federal e estadual ...	54
Tabela 8 – Categorias de análise citadas nos documentos específicos sobre a política de Educação da Campo.....	94
Tabela 9 – Categorias de análise citadas dos PPP das escolas.....	95
Tabela 10 – Recorrência das três categorias (Formação, Trabalho e Lugar) citadas nos PPP das escolas.....	96
Tabela 11 – Recorrência das três categorias (Formação, Trabalho e Lugar) citadas nos documentos específicos da política de Educação do Campo	96
Tabela 12 – Leis, decretos, pareceres e resoluções citadas pelo PPP-A	101
Tabela 13 – Leis, decretos, pareceres e resoluções citadas pelo PPP-B	108
Tabela 14 – Leis, decretos, pareceres e resoluções citadas pelo PPP-C	113
Tabela 15 – PPP-A (Categoria Lugar).....	118
Tabela 16 – PPP-B (Categoria Lugar).....	118
Tabela 17 – PPP-C (Categoria Lugar)	119
Tabela 18 – PPP-A (Categoria Formação).....	127
Tabela 19 – PPP-B (Categoria Formação).....	127
Tabela 20 – PPP-C (Categoria Formação)	128
Tabela 21 – PPP-A (Categoria Trabalho).....	133
Tabela 22 – PPP-B (Categoria Trabalho).....	133
Tabela 23 – PPP-C (Categoria Trabalho)	133

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AE – Assistente de Educação
ADR – Agência de Desenvolvimento Regional
ANPED – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa na Educação
APP – Associação de Pais e Professores
ATP – Assistente Técnico Pedagógico
BDTD – Biblioteca Digital de Teses e Dissertações
CEB – Câmara de Educação Básica
CEFFA – Centros Familiares de Formação por Alternância
CNTE – Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação
CNE – Conselho Nacional de Educação
CNBB – Conferência Nacional dos Bispos do Brasil
CPT – Comissão Pastoral da Terra
CONED – Congresso Nacional de Educação
E.E.B. – Escola de Educação Básica
EEM – Escola de Ensino Médio
EJA – Educação de Jovens e Adultos
ENERA – Encontro Nacional de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária
GERED – Gerência Regional de Ensino
IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IFC – Instituto Federal Catarinense
INCRA – Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária
LDB – Leis de Diretrizes e Base
MAB – Movimento dos Atingidos por Barragens
MASTER – Movimento dos Agricultores Sem Terra
MEC – Ministério de Educação e Cultura
MMC – Movimento das Mulheres Camponesas
MST – Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra
NBs – Núcleos de Base
PAR – Programa de Ações Articuladas
PC – Proposta Curricular
PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais
PEE – Plano Estadual de Educação

PDDE – Programa Dinheiro Direto na Escola

PNE – Plano Nacional de Educação

PNERA --Pesquisa Nacional de Educação na Reforma Agrária

PRONERA – Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária

PPP – Projeto Político-Pedagógico

PTB – Partido dos Trabalhadores Brasileiros

SAED – Sala de Atendimento Especializado para Deficientes

SED – Secretaria de Estado da Educação

UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina

UnB – Universidade de Brasília

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Infância

UNESP – Universidade Estadual de São Paulo “Júlio de Mesquita Filho”

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	17
UM TEMA DE PESQUISA QUE NASCE NA TERRA.....	18
DESCENDO DA CARROCERIA DO CAMINHÃO: O CONTEXTO QUE ENVOLVE AS DISCUSSÕES SOBRE A POLÍTICA DE EDUCAÇÃO DO CAMPO.....	22
PERCURSOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA.....	28
Concepção teórica da pesquisa	30
Pesquisa documental	31
ORGANIZAÇÃO DA PESQUISA	37
1 POLÍTICA PÚBLICA DE EDUCAÇÃO DO CAMPO	39
1.1 EDUCAÇÃO DO CAMPO: DAS DEMANDAS DA LONA PRETA, À MESA DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS	40
1.1.1 A força política do PRONERA	46
1.3 EDUCAÇÃO DO CAMPO NO CONTEXTO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS: UM PROJETO EM CONSTRUÇÃO.....	49
2 CAMPO COMO UM LUGAR PARA A VIDA	57
2.1 NOÇÕES DE CAMPO E RURAL, CIDADE E URBANO.....	58
2.2 A QUESTÃO AGRÁRIA E A LUTA PELA TERRA NO BRASIL.....	64
2.3 O CAMPO COMO LUGAR PARA A VIDA	69
2.4 EDUCAÇÃO DO CAMPO: UM OLHAR SOB AS SINGULARIDADES	72
2.4.1 Juventude	73
2.4.2 Formação humana	78
2.4.3 Categoria Trabalho	82
3 PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO E A POLÍTICA PÚBLICA DE EDUCAÇÃO DO CAMPO	86
3.1 O ENSINO MÉDIO NO BRASIL E A PERSPECTIVA DESTA ETAPA DE ENSINO PARA A EDUCAÇÃO DO CAMPO	88
3.2 OS PPP EM INVESTIGAÇÃO: PROCEDIMENTOS UTILIZADOS PARA A ANÁLISE DE CONTEÚDO NA PESQUISA	92
3.2.1 Projeto Político-Pedagógico da Escola de Ensino Médio Semente da Conquista	97

3.2.2	Projeto Político-Pedagógico da Escola de Educação Básica Professor Tertuliano Turíbio Lemos.....	103
3.2.3	Escola de Ensino Médio Paulo Freire e seu Projeto Político-Pedagógico	109
3.3	PROXIMIDADES E DISTANCIAMENTOS DAS ESCOLA E A POLÍTICA DE EDUCAÇÃO DO CAMPO	116
3.4	A EMANCIPAÇÃO DAS ESCOLAS DO CAMPO: DESAFIOS PARA A (RE)CONSTRUÇÃO DO PPP DAS ESCOLAS DE ENSINO MÉDIO NO ÂMBITO DA POLITICA DE EDUCAÇÃO DO CAMPO	137
	CONSIDERAÇÕES FINAIS	148
	REFERÊNCIAS	158

INTRODUÇÃO

“Na terra amada do coração. Escolas, sonhos e plantação
Germina a semente que nos uniu. Povo Sem Terra é do Brasil.”
(PARANÁ, 2014, p. 144).

Esta pesquisa nasce na terra, “na terra amada do coração”, como enuncia Marcinha Paraná em sua canção. Está arraigada a um contexto de vida junto ao campo brasileiro, que se identifica com a terra e com os seus sujeitos. Esse sentido envolve a proposição e nos motiva à pesquisa, pois entendemos o campo enquanto lugar cuja centralidade é a vida das pessoas, que é construída com a escola e na relação com a política pública de Educação do Campo¹. Um processo que envolve o compromisso com a formação da juventude, em diálogo com a perspectiva que estes têm em viver no e do campo.

O incômodo e o compromisso, que provocam e convocam a pesquisar, é a busca em compreender como, apesar de ter uma política educacional que propõe uma visão de campo enquanto lugar à vida e emancipação, ainda assim, a grande maioria dos jovens do ensino médio tomam a cidade como referente de vida.

Essa preocupação com a juventude do campo já foi tema de nossos trabalhos acadêmicos anteriores e também está explicitada em pesquisa desenvolvida em uma das escolas a ser estudada. Para D’Agostini e Tilton (2012, p. 26), o “[...] currículo escolar ainda está fragmentado em disciplinas e a relação entre trabalho e conteúdos clássicos ainda não acontece de fato.” Os autores demonstram a preocupação na compartimentação das disciplinas que dificulta a relação com a realidade. Para eles, “[...] isto repercute na escolarização de jovens do campo e na sua possibilidade de escolher o campo como local de produção da sua existência.” (D’AGOSTINI; TITTON, 2012, p. 26). Alertam os autores para as consequências deste modelo de educação, “[...] entre as quais o abandono da escola, a evasão, ou então o êxodo rural jovem em busca de escola e trabalho na cidade.” (D’AGOSTINI; TITTON, 2012, p. 26).

¹ É importante referenciar que alguns pesquisadores utilizam as siglas EdoC, EC e também EDC. Contudo, na perspectiva utilizada pelos pesquisadores que consideramos eles nesta pesquisa, utilizaremos Educação do Campo por extenso, lembrando as palavras de Caldart (2012), de que a Educação do Campo tem em sua essência uma perspectiva de educação que contribua para o processo de formação de um sujeito social, capaz de interferir criticamente em sua realidade, tanto de forma técnica, quanto politicamente. Nesse sentido, consideramos ainda que a sigla EdoC seria a mais fidedigna a sua palavra originária.

Esses elementos da problemática apontam nosso principal objetivo, que é olhar para as escolas de ensino médio do campo, da 5ª Gerência de Ensino² de Santa Catarina, localizada no município de Xanxerê, e estudar como estas expressam em seus projetos pedagógicos a política de Educação do Campo, com vistas a compreender os sentidos do campo na construção dos significados para a vida dos jovens deste lugar em diálogo com os Projetos Político-Pedagógicos (PPPs), documentos elaborados pelas próprias escolas.

UM TEMA DE PESQUISA QUE NASCE NA TERRA

É no campo, na relação com a terra, entendido como lugar de sabedorias, de aconchego e de produção da vida; lugar de conflitos, de morte, de lutas e de resistência, que nasce a problemática que gesta esta pesquisa. Trata-se, então, de uma investigação oriunda de um histórico de vida vinculada à terra e à persistência em viver no e do campo, em interlocução com a escola, com a vida e com a possibilidade educativa-emancipatória.

O processo de modernização da agricultura acarretou ao campo profundos impactos de caráter ambiental, social e cultural. Como aponta Alentejano (2012, p. 477), “[...] nas últimas décadas, a agricultura brasileira sofreu profundas transformações envolvendo os mais diversos aspectos, como relações de trabalho, padrão tecnológico, distribuição espacial da produção, relações intersetoriais.” Nas palavras do pesquisador, fica evidente que é um processo que nasce “[...] com a formação do complexo agroindustrial ou dos complexos agroindustriais [e com a] inserção internacional e padrão de intervenção estatal.” (ALENTEJANO, 2012, p. 477).

Concordando com Alentejano (2012), esse contexto explicitado acima, além de criar um referencial de cidade como ideal de vida, ocasionou o êxodo rural forçado, que expulsou muitos trabalhadores do campo. Entre esses, encontram-se meus pais, agricultores, que na década de 1970 migraram para a cidade, em busca de uma nova alternativa de vida. Moraram durante muito tempo nas cidades de Cuiabá (MT), São Paulo (SP) e Rio de Janeiro (RJ).

² Gerência de Ensino são órgãos da SED. Atualmente, são chamadas de Agência de Desenvolvimento Regional (ADR), que presta assessoria às escolas da regional, neste caso, a regional de Xanxerê. Organizam os assuntos que envolvem a escola, desde o pedagógico ao administrativo, representa um elo entre a escola e a SED. Disponível em: <<http://www.sed.sc.gov.br/>>. Acesso em: 16 set. 2017.

Devido às questões culturais e de vida, meus pais desejavam voltar a morar no campo e viver da roça³. Assim, em 1981, migraram para Santa Catarina e começaram a trabalhar como agricultores agregados⁴. Sete anos mais tarde, foram assentados pela reforma agrária.

Naquele período, final da década de 1980, o principal meio de comunicação no interior do país era o rádio. Foi assim que meus pais ficaram sabendo, através do rádio, que as famílias que não possuíam terra, mas que moravam em áreas rurais e tinham origem na agricultura, deveriam se cadastrar no Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA)⁵ e aguardar para serem chamados. O cadastro acontecia na prefeitura municipal de Ponte Serrada, pois, naquele período, Passos Maia era distrito daquele município.

Meus pais vieram para a área que seria transformada em assentamento, juntamente com mais dez famílias. No início do ano de 1988, escolheram e mediram os lotes, já construindo suas casas de madeiras ou pequenas barracas para se abrigarem com suas famílias.

O nosso assentamento, chamado Taborda, localizado no município de Passos Maia (SC), não passou pelo processo de ocupação do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST). Somente a partir de 1996 que o assentamento Taborda passa a se integrar à luta desse movimento social, devido às grandes ocupações realizadas por este movimento no município. Novos assentamentos foram se constituindo e integrando as famílias assentadas à luta do MST, possibilitando reivindicações conjuntas para a melhoria de vida dos assentados, como o direito a educação para as famílias assentadas e também seus filhos (as), créditos que possibilitassem às famílias investirem na produção agrícola

³ Roça vem do verbo roçar e significa cortar, derrubar a vegetação de um determinado espaço de terra para plantar. Também está ligado ao campo, ao trabalho com a terra, um lugar de alívio que se opõe a vida na cidade, lugar de contato com a natureza. Disponível em: <<https://books.google.com.br/books?id=HEZXDgAAQBAJ&pg=PT22&lpg=PT22&dq=significado+de+roça,+ligado+ao+campo&source>>. Acesso em: 17 set. 2017.

⁴ Agricultor agregado: é o agricultor que mora e trabalha em terras pertencentes a outra pessoa. Este agricultor, geralmente, mora com sua família e trabalha para si e para o dono da terra, repartindo a produção com esse. O dono da terra permite que o trabalhador plante em parte de suas terras, fornece casa, porém, geralmente, não paga pelo trabalho da família agregada e fica com a metade, ou até vezes mais do resultado da produção. No Brasil, este tipo de organização do trabalho no campo foi bastante comum no século passado e ainda hoje se encontra em várias regiões do País. Disponível em: <www.terrabrasileira.com.br/folclore3/m61agregad.html>. Acesso em: 2 set. 2017.

⁵ É uma instituição vinculada ao Estado que tem como função a regulamentação e contribuição para o desenvolvimento de assentamentos da Reforma Agrária. Disponível em: <www.incra.gov.br/>. Acesso em: 20 ago. 2017.

dos lotes e também em moradias. É importante explicitar que o município de Passos Maia, hoje, possui cerca de 490 famílias assentadas, divididas em 13 assentamentos.

No ano de 1993, iniciei o ensino fundamental, cursei até a 4ª série na escolinha do assentamento, em uma sala multisseriada. Recordo os ensinamentos do professor, do trabalho na horta, do suco de beterraba que eu não gostava. Guardo poucas lembranças das aprendizagens (conteúdos). Dos momentos de aula em si, lembro-me que o essencial era aprender a ler, escrever e fazer contas de matemática. Eu gostava de ler os poucos livros que havia no Baú de Leitura⁶.

Chamava-me a atenção os livros de Estudos Sociais⁷, que traziam muitas figuras, inclusive do mar, que aguçavam minha curiosidade. O sonho de conhecer o mar foi realizado tempos depois, aos 19 anos.

Este pequeno trecho relata minha infância e sintetiza um pouco da educação rural. São apontamentos que me levaram a indagações sobre a educação conectada com o lugar, considerando que as aprendizagens não são diretas.

É importante explicitar aqui que os anos finais do ensino fundamental e o ensino médio cursei na escola da cidade, localizada a 25 km de distância do assentamento onde eu morava com meus pais. Esse trajeto era percorrido com o uso de transporte escolar, em condições precárias.

Em 2005, com o ensino médio já concluído, ingressei na EEF Duque de Caxias⁸ como professora. Mesmo sem graduação, pois naquele período as escolas possuíam falta de professores com habilitação para trabalhar, principalmente nas escolas do campo.

Ainda em 2005, comecei a participar de atividades da juventude, organizadas pelo MST. Logo, passei a participar de mais atividades realizadas pelo movimento. Em 2006, fui indicada pelo MST de Santa Catarina para cursar licenciatura e

⁶ Um baú com vários livros dentro, que o professor guardava no canto da sala e uma vez por semana havia aula de leitura e troca de livros para levarmos para casa.

⁷ Livro didático adotado pelas escolas, na década de 1990, utilizado de 1º a 4º série que contemplava o ensino de história e geografia.

⁸ A E.E.F. Duque de Caxias está localizada em uma área de serraria, chamada Serraria Indumel, próxima a 2 km do assentamento Taborda, onde eu morava. A serraria parou com suas atividades em meados do ano de 2002, e a área se transformou em uma grande extensão de plantio de pinos. No entanto, por a escola ter uma infraestrutura já construída e uma organização escolar já consolidada, e estar localizada em uma área de centralidade entre os assentamentos da região, continuou com suas atividades. Atualmente, a E.E.F. Duque de Caxias continua localizada no mesmo local, mas atende basicamente estudantes oriundos de assentamentos, oferece da educação infantil aos anos finais do ensino fundamental.

bacharelado em Geografia, via Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA)⁹, pela Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), em que iniciei o curso em 2007 e conclui em 2011. No ano de 2007, tive a experiência de ser acampada em um acampamento organizado pelo MST, no município de Vargeão (SC), e também professora na escola itinerante¹⁰ do acampamento.

Neste período, desde 2005 até o momento, vivencio as experiências em escolas do campo e da cidade como professora. Tive experiência em trabalhar desde a educação infantil até o ensino médio, perpassando basicamente por toda educação básica. Todavia, minha experiência com a escola da cidade foi bastante curta, de apenas cinco meses. Nas escolas do campo obtive a oportunidade de atuar como gestora, em escolas de ensino médio do campo. Além disso, faço parte do Setor de Educação¹¹ do MST no estado de Santa Catarina.

Esses são alguns aspectos de vida que constituem nosso entendimento sobre o campo, enquanto um território de cotidianos, de existência e, acima de tudo, um espaço que não estacionou e exige resistência. Percurso de vida que culmina nas inquietações e no estudo constante da Educação do Campo, motivando a pesquisa desta política pública, no âmbito do ensino médio do campo.

Nesse sentido, a preocupação com a formação da juventude está sempre presente. Por que a maioria dos jovens toma a cidade como referente de vida e para a vida? Essas interrogações também estiveram na pauta de pesquisas anteriores de nossa autoria, além de Pavani (2011, 2015) e também de outros autores como: Vieira (2007, 2013), Munarini (2013), D’Agostini e Tilton (2012). Em relação à perspectiva do jovem e sua identificação em interlocução com o assentamento,

⁹ É um programa que propõe e apoia projetos de educação voltados para a formação de assentados(as) e acampados(as) das áreas de reforma agrária, articulados com instituições e universidades brasileiras. Disponível em: <www.incra.gov.br/educacao_pronera>. Acesso em: 22 maio 2017.

¹⁰ A escola itinerante foi criada no âmbito do MST para poder garantir às crianças, jovens e adultos o direito à educação, nos acampamentos, pois, mesmo mudando-se de lugar, a escola acompanha, possibilitando a todos os trabalhadores sem-terra estudarem nos locais onde estão, nos barracos, enquanto aguardam o processo de desapropriação das terras e implementação do assentamento. Disponível em: <www.mst.org.br>. Acesso em: 13 set. 2017.

¹¹ O MST está organizado em setores como frente de massa, produção, cultura etc., sendo um deles o setor de educação. Este está organizado em todos os estados onde o MST é atuante no Brasil, é responsável por planejar, acompanhar, organizar, levantar demandas relacionadas à educação e também estar sempre atento às políticas públicas relacionadas à educação. Articula a educação das crianças e jovens de assentamentos e acampamentos ao projeto de sociedade pautado pelo MST. Disponível em: <www.mst.org.br>. Acesso em: 13 set. 2017.

apoiamo-nos em pesquisas que abordam as temáticas *juventude - campo e escola*, como nos estudos de Janata (2012), Santos (2009) e Kuhn (2013).

DESCENDO DA CARROCERIA DO CAMINHÃO: O CONTEXTO QUE ENVOLVE AS DISCUSSÕES SOBRE A POLÍTICA DE EDUCAÇÃO DO CAMPO

Durante muitos anos, a palavra pronunciada na sala de aula e na gestão escolar, bem como, por meio dos alto falantes, nas carrocerias do caminhão, durante as manifestações do MST, constitui nosso modo de luta. Ao descermos da carroceria do caminhão e assumir o volante para direcioná-lo, para nós, envolve a relação com a nossa realidade de professora-pesquisadora e militante de uma causa: a causa dos povos da terra.

Sermos comprometidos com aquilo que acreditamos e que discursamos em nossos espaços de intervenção é o que nos leva aos caminhos da pesquisa. Isso para que, ao retornar a carroceria do caminhão, ao empunhar o microfone novamente, poder proferir não apenas palavras em alto tom, mas que seja ouvida e compreendida por mais e mais pessoas envolvidas com a causa. Para que possamos enunciar com argumentos dotados de maior generalidade¹² com responsabilidade e razão de ser parte de um lugar, como assevera Bakhtin (2012).

Utilizando a metáfora do caminhão, sintetizamos o processo complexo e dolorido de sair de nosso lugar, para um olhar mais ao longe, pautado na generalidade, mas sempre comprometido com a realidade. Pois, é das indagações que nos incomodam que nasce a problemática da pesquisa. Assim, a questão que nos direciona, estando no volante do caminhão, é: como as escolas de ensino médio do campo expressam em seus projetos pedagógicos a política de Educação do Campo? Isso porque, em pergunta, nos permite pensar acerca da relação entre Educação do Campo, articulada com a política nacional de educação e a continuação dos sentidos do campo pelos jovens do ensino médio.

¹² Quando expressamos nesta pesquisa “olhar com maior generalidade”, nos reportamos ao pensamento de Émile Durkheim (2000). O pesquisador propõe um olhar atento às questões sociais, no que se refere a investigar a realidade próxima ou os indivíduos, mas observando o que é exterior ao mesmo. Compreendendo, que a exterioridade influencia direta e indiretamente os fatos sociais recorrentes da realidade a ser pesquisado. Quer dizer, que os lugares são produtos e produtores de mundo em redes sempre em construção.

Propomos elaborar uma investigação dos encontros e desencontros que possam haver entre os documentos normativos e a sua práxis. Para isso, analisar os PPPs das escolas nos permite fazer uma reflexão da relação dessas com a política pública de Educação do Campo.

Não pretendemos fazer uma crítica de como as escolas estão direcionando seus projetos pedagógicos, mas problematizar os distanciamentos e proximidades entre a política de Educação do Campo e sua implementação, contribuindo para a reflexão no âmbito das escolas de ensino médio do campo e de sua política pública.

Estas tensões, relacionadas com a proposta de Educação do Campo, assim como a política educacional do campo em processo de estudo, reflexão teórica e tensionamento com a prática, também estão apontadas nas buscas por pesquisas já realizadas com esta temática.

Em pesquisa na página da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD)¹³, encontramos 185 dissertações e 68 teses com a temática de Educação do Campo. Dessas, analisamos quais poderiam contribuir com a pesquisa, abordando um recorte de tempo dos últimos dez anos, ou seja, de 2007 a 2017, e elencamos as que apresentam em suas reflexões as temáticas: política pública de Educação do Campo; Projeto Político-Pedagógico e ensino médio do campo.

Ressaltamos que foi realizada a leitura dos resumos das teses e dissertações, para as escolhas dessas, pois não tínhamos tempo hábil para leitura completa dos trabalhos. Nos atentamos também para as bibliografias utilizadas nas pesquisas, considerando a presença de autores com os quais dialogamos no presente estudo.

Em vista disso, selecionamos oito dissertações e quatro teses, que são apresentadas nas Tabelas 1 e 2.

¹³ A BDTD é uma página da internet que integra os sistemas de informação de teses e dissertações existentes nas instituições de ensino e pesquisa do Brasil, possibilitando o acesso aberto. Disponível em: <<http://bdtd.ibict.br/vufind/>>. Acesso em: 2 set. 2017.

Tabela 1 – Dissertações selecionadas

N.	Título	Autor	Instituição-estado	Ano
1	Trabalho, educação e emancipação humana: o Movimento Sem-Terra e os horizontes para o ensino médio do campo	Jacqueline Aline Botelho Lima	UERJ-RJ	2008
2	Políticas Públicas de Educação do Campo: o caso do MST	Pedro Olívio Filho	PUC-PR	2009
3	Educação do Campo e Políticas no Brasil: a instituição e políticas públicas pelo protagonismo dos movimentos sociais do campo na luta pelo direito à educação	Clarice Aparecida dos Santos	UnB-DF	2009
4	Constituição do Movimento de Educação do Campo na luta por políticas de educação	Edson Marcos de Anhaia	UFSC-SC	2010
5	A Educação do Campo em perspectiva: uma análise do ensino médio, no contexto do campo, no município de Ariquemes, Rondônia	Rosenilda Aparecida Pulcinelli	Escola Superior de Teologia-RO	2013
6	Educação do Campo e ensino médio em agroecologia: estudo de caso da Escola 25 de Maio, Fraiburgo/SC	Angélica Kuhn	PUC-SP	2013
7	Implementação das diretrizes operacionais para a educação básica nas escolas do campo: embates e limitações do trabalho docente no Rio Grande do Norte	Débora Amélia Nunes de Lira	UFRN-RN	2015
8	A Educação do Campo e sua normatização como política pública: uma demanda dos trabalhadores ressignificada pelo Estado	Fabiana Fátima Cherobin	UFSC-SC	2015

Fonte: Elaboração própria (2018).

Tabela 2 – Teses selecionadas

N.	Título	Autor	Instituição-estado	Ano
1	Educação do Campo e políticas públicas para além do capital: hegemonias em disputa	Claudemiro Godoy do Nascimento	UnB-DF	2009
2	O limite da política no embate de projetos da educação do campo	Mauro Tilton	UFSC-SC	2010
3	“Juventude que Ousa Lutar!”: trabalho, educação e militância de jovens assentados do MST	Natacha Eugênia Janata	UFSC-SC	2012
4	Políticas públicas para a educação do campo no estado de São Paulo: impactos, repercussões, contradições e perspectivas	Elianeide Nascimento Lima	UFSCar-SP	2014

Fonte: Elaboração própria (2018).

Notamos que, das dissertações e teses selecionadas, o espaço temporal foi menor, ficando entre 2009 e 2015. Sobre as dissertações escolhidas para o estudo, percebemos que três delas fazem maior referência ao ensino médio do campo, constroem debates acerca das escolas que ofertam essa etapa do ensino e também escolas que oferecem cursos técnicos profissionalizantes integrado. As demais dissertações assentam o diálogo nos processos de entendimento e implementação da Educação do Campo enquanto política pública.

Em relação as teses, verificamos que uma delas, se refere aos jovens assentados do MST (JANATA, 2012), tem a pesquisa desenvolvida em uma escola do campo de assentamento no estado do Paraná e está mais relacionada à juventude do campo e, em especial, à juventude militante do MST. Assim, esse estudo está contribuindo com nossa pesquisa, no entendimento da juventude e suas percepções de campo, já que refere escolas de ensino médio do campo. As outras três teses, apresentadas na Tabela 2, são mais específicas no estudo e pesquisa da política de Educação do Campo, elaborando uma abordagem crítica dessa, seus limites e suas potencialidades.

Na busca por produções relacionadas ao tema da pesquisa, encontramos também artigos e monografias sobre a temática Educação do Campo, envolvendo debates conceituais e análises de experimentações pedagógicas desenvolvidas em escolas do campo por todo o Brasil.

Assim, continuando a análise da generalidade, para a presente pesquisa, acenamos a página do Scielo¹⁴, a qual possui produções acadêmicas, com o intuito de encontrar artigos e periódicos que possibilitem reflexões acerca da temática que nos propomos a pesquisar.

Em geral, notamos que as produções encontradas tratam sobre a temática de Educação do Campo, porém, para esta, se fez necessário afinarmos a busca, definindo alguns critérios, ou seja, optamos pelas produções entre os anos de 2010 a 2017. Partimos do ano de 2010 por ser considerado o ano de afirmação da Educação do Campo, enquanto política pública e até o ano de 2017, por ser o ano em que desenvolvemos nossa pesquisa

Para a seleção dos estudos, analisamos, inicialmente, o título e, em seguida, realizamos a leitura dos resumos dos artigos. Dos descritores, foram utilizados os mesmos da pesquisa na BDTD: política pública de Educação do Campo; Projeto Político-Pedagógico e ensino médio. Nesse campo, selecionamos cinco artigos que nos oferecem um bom diálogo com a política pública de Educação do Campo e ensino médio, conforme mostra a Tabela 3.

¹⁴ Scielo é uma biblioteca eletrônica que abrange uma coleção selecionada de periódicos científicos brasileiros e internacionais. Tem como objetivo o desenvolvimento de uma metodologia comum para a preparação, armazenamento, disseminação e avaliação da produção científica em formato eletrônico. Disponível em: <<http://www.scielo.br/?lng=pt>>. Acesso em: 23 set. 2017.

Tabela 3 – Artigos selecionados

N.	Título	Autor	Disponível em:	Ano
1	Das políticas ao cotidiano: entraves e possibilidades para a educação do campo alcançar as escolas no rural	Ludmila Oliveira Holanda Cavalcante	< www.scielo.br/scielo.php?pid=0104-40362010004&script=sci_issuetoc >	2010
2	Perspectivas sociais e políticas da formação de nível médio: avanços e entraves nas suas modalidades	Gaudêncio Frigotto e Maria Ciavatta	< http://www.cedes.unicamp.br >	2011
3	Qual o futuro das escolas no campo?	Célia Regina Vendramini	< http://dx.doi.org/10.1590/0102-4698126111 >	2015
4	Os Movimentos Sociais e a construção de outros currículos	Miguel González Arroyo	< www.scielo.br/scielo.php?pid=S010440602015000100047 >	2015
5	Por que a urgência da reforma do ensino médio? Medida provisória n. 746/2016 (Lei n. 13.415/2017)	Vânia Cardoso da Motta e Gaudêncio Frigotto	< http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0101-73302017000200355&lng=en&nrm=iso&tlng=pt >	2017

Fonte: Elaboração própria (2018).

Ao analisarmos a Tabela 3, podemos observar que as discussões que envolvem os estudos vão ao encontro de nossa temática de pesquisa, dialogando com a política de Educação do Campo, currículos escolares e o ensino médio. Notamos que o último artigo selecionado, “Por que a urgência da reforma no ensino médio? Medida provisória n. 746/2016 (Lei n. 13.415/2017)”, elaborado pelos pesquisadores Motta e Frigotto (2017), centraliza o debate em torno da “reforma” do ensino médio. Consideramos o mesmo, tendo em vista que nossa pesquisa envolve escolas de ensino médio do campo, envolvendo os debates que acenam para os possíveis futuro do mesmo.

Observamos, a partir dessas pesquisas, que temos um direcionamento, refletimos sobre uma temática – Educação do Campo – que já vem sendo pesquisada e analisada em suas várias dimensões no meio acadêmico. Entretanto, tal assunto necessita ainda de pesquisas e aprofundamento teórico no que condiz à

interlocução da escola de ensino médio do campo com a política pública, debatendo sobre suas proximidades e distanciamentos.

Ao encontro do contexto investigado, cabe também apresentar os dados quantitativos das escolas do campo em nível nacional e local. Segundo o Censo Escolar 2016¹⁵, de todas as escolas brasileiras de nível básico, corresponde às escolas do campo: 4,5 mil escolas em áreas de assentamentos da reforma agrária; 2,4 mil em áreas remanescentes de quilombos; e 3,1 mil em terras indígenas. Isso mostra um número expressivo de escolas que estão sob égide da política de Educação do Campo.

Mais próximo à realidade das escolas pesquisadas, notamos que a 5ª Gerência de Ensino de Santa Catarina é responsável por 39 escolas de ensino regular. Destas, sete são escolas do campo e apenas três ofertam o ensino médio, sendo duas escolas somente de ensino médio (EM Paulo Freire e EM Semente da Conquista), localizadas em áreas de assentamento. A esse respeito, ressaltamos que são as únicas escolas de assentamento que estão sob responsabilidade da respectiva gerência de ensino. Além disso, salientamos que, das 39 escolas, 11 são escolas indígenas, em que apenas uma delas oferta o ensino médio e oito somente os anos iniciais do fundamental, todas multisseriadas, lembrando que no total são 23 escolas que possuem o ensino médio nesta gerência.

Aponta-se, desta maneira, a relevância da temática da pesquisa e seu desafio em analisar a política pública a partir da sua implementação no cotidiano escolar. Isso porque investigamos o que as escolas de ensino médio do campo vêm realizando na perspectiva da Educação do Campo, considerando que esta política pública nasce atrelada à luta pela terra no Brasil e compõe parte de um projeto social contra-hegemônico, pautado pelos movimentos sociais do campo.

PERCURSOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

Como dissemos antes, ao descermos da carroceria do caminhão, buscamos enxergar com maior generalidade para pensar sobre os desafios e possibilidades da Educação do Campo, na relação entre a escola e a política pública. Para tanto,

¹⁵ Fonte: Censo Escolar 2016. Dados disponíveis em: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/notas_estatisticas/2017/notas_estatisticas_censo_escolar_da_educacao_basica_2016.pdf>. Acesso em: 22 jul. 2017.

encorajamo-nos e assumimos a direção do caminhão, o que exige fazer escolhas em relação ao percurso que vamos seguir, elencando critérios acadêmicos à investigação do problema de pesquisa apontado.

Para chegarmos a um objetivo, precisamos traçar caminhos, os quais iremos percorrer. Nesse sentido, apresentamos o método e as metodologias desta pesquisa, ou o caminhar, para chegarmos ao encontro de nosso objetivo geral, que é compreender como as escolas de ensino médio do campo, da 5ª Gerência de Ensino de Santa Catarina, expressam, em seus projetos pedagógicos, a política de Educação do Campo. Para a pesquisa, consideramos dois tensionamentos: a relação da luta do campo com as leis e as políticas para o campo e também a relação da vida do campo com a política de Educação do Campo.

Instigados pelo problema e percurso de vida, algumas questões afloram:

- 1) Quais as relações entre os princípios de campo, a juventude do campo e a política de Educação do Campo?
- 2) Que categorias afloram nessas relações?
- 3) Como as escolas de ensino médio incorporam e textualizam¹⁶ a política educacional do campo por meio de seus PPPs? Proximidades e distanciamentos.
- 4) Quais os desafios e possibilidades da emancipação das escolas do campo por meio dos PPPs?

Essas interrogações nos propiciaram pensar os caminhos que podemos seguir para investigar a problemática que gerou a pesquisa e possibilitar um conjunto de ações que considera a questão que este estudo se propõe a refletir.

Para a construção dessas respostas e novos questionamentos, apoiamo-nos no método de Análise de Conteúdo, pois, segundo Bardin “[...] esta abordagem tem por finalidade efectuar [sic] deduções lógicas e justificadas, referentes à origem das mensagens tomadas em consideração (o emissor e o seu contexto), ou eventualmente, os efeitos destas mensagens (BARDIN, 1977, p. 42).”

Nossa pesquisa é de cunho teórico, envolvendo pesquisa bibliográfica e documental. Neste entendimento, consideramos a realidade como ponto de partida,

¹⁶ Utilizamos a noção de textualizar neste pesquisa, a fins de analisar como os PPPs das escolas de ensino médio do campo enunciam em seus textos escritos, a política de Educação do Campo. Também, tem relação com o não-dito de forma direta, mas que leva ao entendimento da presença de algo não referido, por exemplo, as leis. Neste sentido, permite essa interpretação.

buscamos teoricamente autores que nos auxiliam na compreensão deste processo, por meio de suas análises e de estudos desenvolvidos. As bibliografias compreendem livros, artigos, teses, dissertações e monografias.

Na análise documental, no caso, as escolas de ensino médio do campo, visamos o quê daquelas realidades poderia contribuir para atingirmos o objetivo ao qual se propõe a presente pesquisa. Além disso, também selecionamos quais os documentos que normatizam a política de Educação do Campo que nos permitem a elaboração da análise em “confrontos” (ANDREIS, 2014) com os documentos das escolas.

Concepção teórica da pesquisa

Para a fundamentação teórica desta pesquisa, revisitamos autores que dialogassem com a problemática em questão e que possibilitassem a elaboração de análises dos projetos pedagógicos das escolas e da política de Educação do Campo.

Roseli Salete Caldart, Miguel González Arroyo e Bernardo Mançano Fernandes são teóricos que nos auxiliam na perspectiva que envolve a temática da pesquisa, a Educação do Campo, enquanto conceito e também como política pública.

Caldart (2008) aponta para a reflexão epistemológica da Educação do Campo, considerando o seu avanço teórico em relação à prática, dado a todas as condições impostas pelo Estado capitalista, o qual vivemos, que dificulta a práxis da Educação do Campo. A autora considera esta política pública educacional um questionamento às desigualdades sociais, uma prática educativa que mexe e que se contrapõe a lógica da educação tradicional burguesa, principalmente das escolas pensadas pelas elites, para a classe trabalhadora. Em suas obras, chama a atenção para a importância que tem as várias ações e práticas, desenvolvidas nas escolas de assentamentos e acampamentos da reforma agrária, mesmo diante das dificuldades que envolvem a relação com o Estado.

Fernandes contribui para a leitura da realidade enquanto um território em disputa. Compreende o autor que “[...] o campo da Educação do Campo é analisado a partir do conceito de território, aqui definido como espaço político por excelência (FERNANDES, 2008, p. 53).” Na presente pesquisa, não trabalhamos com ênfase

no conceito de território, porém, é necessário que tenhamos a compreensão desse para verificar os contextos sociais aos quais estão inseridas as escolas e reconhecer as relações de poder implicadas, haja vista que a Educação do Campo compreende uma nova visão de campo e de educação.

Arroyo (2015) é o autor que possibilita verificar, na política de Educação do Campo, uma visão ampliada dessa, em seus vínculos com a socialização, identidade, cultura e território. Um discurso que se assenta no direito que todo o cidadão tem de se apropriar dos conhecimentos socialmente acumulados e avançar a emancipação intelectual. Que o possibilita a fazer escolhas além e aquém da perspectiva do capital, como nos permite pensar Mészáros (2005).

Arroyo é um pesquisador que aponta o comprometimento que a política de Educação do Campo assume, com as potencialidades do campo em suas várias dimensões e o papel da mesma enquanto uma política pública que, portanto, deve servir a todos. Assim, para o pesquisador “[...] assumir a Educação no Campo como tarefa pública, significará ainda desatrelá-la da pressão que o mercado faz por atrelá-la às demandas do próprio mercado (ARROYO, 2015, p. 94).”

Outro autor que acentua suas teorias na força do povo e na educação deste povo, respeitando seu lugar e suas singularidades, é Paulo Freire. Na sua concepção de educação emancipatória e libertadora, traz em suas obras a centralidade do ser humano na história e nos processos construtivos de mundo. A centralidade no humano também está presente na Educação do Campo.

Em Freire (2014), o aprender e ensinar são condições existenciais do ser humano e estão em constante processo de transformação, por sermos seres inconclusos, pois é na relação com o outro, na práxis social e em uma escola que respeita a vida é que vamos nos fazendo e refazendo.

Pesquisa documental

Para análise da questão que envolve esta pesquisa – de como a escola de ensino médio do campo expressam em seus projetos pedagógicos a política de Educação do Campo – elaboramos um estudo sistemático dos documentos que regem o fazer das escolas, os três PPPs e também uma análise dos documentos que normatizam a política educacional do campo. Entendemos que, ao tomarmos os

PPPs das escolas, estamos olhando para o campo empírico, a vida da escola, pois nesse documento está a possibilidade de sua emancipação.

Sobre as leis, resoluções e decretos que normatizam a política de Educação do Campo, observamos os documentos considerados marcos normativos, que são referentes à política de Educação do Campo, assim como está posto no material disponibilizado pelo Ministério de Educação e Cultura (MEC) em 2012¹⁷, os quais estão elencados na Tabela 4.

Tabela 4 – Marcos Normativos da Política Pública de Educação do Campo

Nomenclatura	Ano
Parecer CNE/CEB n. 36, de 4 dezembro de 2001	2001
Resolução CNE/CEB n. 1, de 3 de abril de 2002	2002
Parecer CNE/CEB n. 1, de 2 de fevereiro de 2006	2006
Parecer CNE/CEB n. 3, de 18 de fevereiro de 2008	2008
Resolução CNE/CEB n. 2, de 28 de abril de 2008	2008
Lei n. 11.947, de 16 de junho de 2009	2009
Decreto n. 6.755, de 29 de janeiro de 2009	2009
Decreto n. 7.352, de 4 de novembro de 2010	2010
Lei n. 12.695, de 25 de julho de 2012	2012

Fonte: Adaptado de BRASIL (2012b).

O documento disponibilizado pelo MEC nos embasa sobre os principais pareceres, decretos, leis e resoluções que compõe a Política de Educação do Campo. Assim, em uma contextualização prévia, observamos que o documento “Educação do Campo: marcos normativos” (BRASIL, 2012b) traça uma linha histórica de construção desta política pública de educação, como podemos visualizar no Quadro 1.

¹⁷ BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada Alfabetização, Diversidade e Inclusão. **Educação do campo**: marcos normativos. Brasília: SECADI, 2012b. Disponível em: <http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/bib_educ_campo.pdf>. Acesso em: 3 fev. 2018.

Quadro 1 – Linha histórica das normativas legais da Educação do Campo

Documento	Data	Temática
Parecer CNE/CEB n. 36	4 de dezembro de 2000	Faz um resgate do tratamento educacional dado a população do campo no Brasil, suas características e necessidades imensuráveis da concretização de política educacional que atendessem as demandas destas populações.
Resolução CNE/CEB n. 1	3 de abril de 2002	Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas escolas do campo, um marco fundamental que orienta e responsabiliza os entes federados para a implementação da política de Educação do Campo, reconhecendo o modo próprio de vida do homem que vive no meio rural, valorizando sua cultura e identidade local, respeitando as especificidades dos estudantes do campo.
Parecer CNE/CEB n. 01	2 de fevereiro de 2006	Expõe sobre a pedagogia da alternância, em especial nos Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFFA). Apresentando e propondo experiências vivenciadas da pedagogia da alternância em Escolas Família Agrícola, Escolas Comunitárias Rurais, Casas Familiares Rurais, Escolas de Assentamento, Programas de Formação de Jovens Empresários Rurais, Escolas Técnicas Estaduais, Casas das Famílias Rurais e Centros de Desenvolvimento do Jovem Rural. Demonstra, assim, a possibilidade de uma organização do calendário escolar em que os conteúdos possam ter maior relação com a realidade local dos estudantes, não os desvinculando de seus lugares de origem.
Parecer CNE/CEB n. 3	18 de fevereiro de 2008	Faz observações e reexamina o Parecer CNE/CEB n. 23/2007, que trata das questões referentes às orientações ao atendimento da Educação do Campo.
Resolução n. 2	28 de abril de 2008	Estabelece normas e princípios a serem seguidos pelos entes federados, movimentos sociais e comunidade escolar para a implementação da política educacional para as Escolas de Educação Básica do Campo, além de estabelecer diretrizes complementares para o desenvolvimento desta política na prática cotidiana escolar.
Lei n. 11.947	16 de junho de 2009	Dispõe sobre a alimentação escolar para os estudantes das escolas do campo que respeite os hábitos alimentares e a cultura de cada realidade, deferindo-se também sobre o Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) aos alunos da educação básica, considerando as especificidades locais e necessidades reais das escolas.
Decreto n. 6.755	29 de janeiro de 2009	Propõe medidas sobre a formação de profissionais do magistério, institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, fomentando a formação inicial e continuada dos professores, bem como a valorização destes profissionais, para que possam atuar na educação básica pública de forma mais contributiva na construção de uma sociedade soberana e democrática.
Decreto n. 7.352	4 de novembro de 2010	Dispõe sobre o PRONERA e também expõe importantes reflexões acerca desta política pública educacional e evidencia a importância do reconhecimento e a valorização das comunidades rurais no processo de desenvolvimento social do país. Este Decreto é considerado um marco que consolida a política educacional para as populações do campo no Brasil.
Lei n. 12.695	25 de julho de 2012	Integra ao Programa de Ações Articuladas (PAR) do governo federal, e tem como medidas o apoio técnico e financeiro em parcerias com universidades do país para o melhoramento da educação básica pública, atuando nas áreas de gestão escolar, práticas pedagógicas, recursos e infraestruturas pedagógicas e também na formação de profissionais da educação.
Lei n. 12.960	27 de março de 2014	Esta lei dificulta o fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombolas, altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB). A nova lei exige que para o fechamento de uma escola do campo, o conselho municipal de educação e a comunidade escolar sejam ouvidos e emitam opinião e posicionamento sobre.

Fonte: Elaboração própria (2018).

Essa organização apresentada no Quadro 1 percorre os caminhos das leis que sanciona e legitima a Educação do Campo no âmbito jurídico. A apresentação e conhecimento da leis, resoluções e decretos dessa política nos auxiliam no processo de diálogo com os PPPs das escolas e, também, contribui para selecionar as letras da lei que nos permitam elaborar a análise da qual se propõe a pesquisa.

Diante dos dez documentos apresentados no Quadro 1, optamos somente por três, considerando alguns critérios para análise da presente pesquisa e, também, pelo grau de influência que cada documento tem na confluência que elaboramos desses com os PPPs das escolas. Assim, discorreremos sobre nossas escolhas:

- 1) Resolução n. 1, de 3 de abril de 2002, marco histórico na luta por uma política pública que atendesse as demandas da classe trabalhadora do campo, reconhecida pelo Estado.
- 2) Resolução n. 2, de 28 de abril de 2008, que compreende as diretrizes complementares para o desenvolvimento da política de Educação do Campo.
- 3) Decreto n. 7.352, de 4 de novembro de 2010, que consolida esta política pública educacional e dispõe para além da educação básica, acrescentando o ensino superior em suas várias etapas.

A Resolução n. 1, de 3 de abril de 2002, e a Resolução n. 2, de 28 abril de 2008, foram selecionadas por serem as duas únicas resoluções encontradas entre os documentos, uma vez que compreendemos resolução enquanto normas e regras estabelecidas que contribuem para a solução de determinados problemas. A resolução é resultante de um debate anterior que oferece ou deveria oferecer a garantia do cumprimento da lei. Assim, observamos que a Resolução n. 1, de 3 de abril de 2002, está em consonância com os dispostos em leis anteriores como a Leis de Diretrizes e Base (LDB) – Lei n. 9.394, de 20 de novembro de 1996 – e também do Plano Nacional de Educação (PNE) 2001 (Lei n. 10.172, de 9 de janeiro de 2001), além de firmar e tornar lei os descritos no Parecer CNE/CEB n. 36/2001.

A Resolução n. 2, de 28 de abril de 2008, estabelece diretrizes complementares para um melhor desenvolvimento das políticas públicas de Educação do Campo. Aborda-se através dessa os demais documentos anteriores relacionados à Educação do Campo, reafirmando os descritos da lei, atentando aos dispostos do Parecer CNE/CEB n. 3, de 18 de fevereiro de 2008.

O Decreto n. 7.352, de 4 de novembro de 2010, é considerado um marco na consolidação da política pública de Educação do Campo e destaca os princípios para a educação básica do campo e também para a formação de professores, em especial, via PRONERA.

Neste sentido, consideramos que a escolha dos três documentos aqui apresentados e selecionados para a pesquisa permitem problematizar a questão inicial a qual nos propomos investigar.

Embora nos concentrássemos nos três documentos da política educacional do campo, nos atentamos também a demais documentos da política educacional do Brasil e de Santa Catarina, para análise de alguns aspectos relacionados à Educação do Campo.

Das políticas educacionais no âmbito federal, buscamos elementos no PNE 2015 na LDB (Lei n. 9.394, de 20 de novembro de 1996) e em algumas reformulações da LDB, de 2017.

No âmbito das políticas estaduais, dialogamos com os documentos diretivos da educação no estado, sendo estes: a Proposta Curricular de Santa Catarina (PC-SC) de 2005, por ser em data próxima à Resolução n. 1, de 3 de abril de 2002, já referida acima, permitindo a compreensão de como estado de Santa Catarina explicita a Educação do Campo naquele período, ou se não explicita. Já a PC-SC de 2014 e o Plano Estadual de Educação (PEE) de 2015 são os documentos mais recentes que norteiam a educação catarinense até o momento, sendo parâmetros para a organização pedagógica das escolas estaduais.

É importante considerar que não utilizamos para a pesquisa os Planos Municipais de Educação, pois o ensino médio nos respectivos municípios catarinenses (Faxinal dos Guedes e Abelardo Luz), é ofertado somente no âmbito estadual, estando sob o direcionamento dos municípios somente a parte da educação básica que corresponde a educação infantil e aos anos finais do ensino fundamental. Dessa maneira, não encontramos nos planos municipais de educação elementos diretivos para o ensino médio.

No contexto escolar, elaboramos a leitura e análise dos PPPs de três escolas de ensino médio, sendo elas: EEM Semente da Conquista, localizada no assentamento 25 de Maio no município de Abelardo Luz, a EEM Paulo Freire localizada no assentamento José Maria, também no município de Abelardo Luz e a EEB Professor Tertuliano Turíbio de Lemos, localizada na comunidade de Barra

Grande, distrito do município de Faxinal dos Guedes. Os PPPs analisados correspondem ao ano letivo de 2016, por ser o ano que já foi concluído, visto que a presente pesquisa inicia-se ainda no início de 2017. Compreendemos o PPP como o documento que embasa e sustenta toda a prática pedagógica escolar. Nesses, estão presentes os históricos de cada unidade, a organização de suas estruturas e de seus espaços educativos, bem como, as concepções pedagógicas que sustentam as suas práticas educativas.

Buscamos nesses documentos categorias de análise em torno da noção-chave “Educação do Campo” e que acenam ao diálogo entre escolas, política de Educação do Campo e base teórica da pesquisa. Como nos ressalta Bardin (1977), as categorias, quando selecionadas criteriosamente, oferecem indicações e abrem possibilidades de interpretações mais precisas sobre as análises documentais.

Sobre as categorias, *a priori* pensamos em campo, espaço, cotidiano e lugar. Porém, no decorrer da leitura dos PPPs, apontamos mais algumas categorias: formação; trabalho; realidade; comunidade; coletivo; cidade; rural, local; global; práxis; integral e profissional. Em diálogo com o método de Análise de Conteúdo e para o trabalho com as categorias, realizamos dois movimentos fundamentais: o primeiro na localização e contagem das categorias, e o segundo movimento foi a análise e interpretação dos sentidos dessas.

Este método de pesquisa, embasada nos estudos de Bardin (1977), está sistematizado por alguns autores, sendo um deles Roque Moraes (1999), o qual afinamos nossa leitura. Este autor apresenta as cinco etapas para a utilização do método Análise de Conteúdo: “1 – Preparação das informações; 2 – Unitarização em unidades; 3 – Categorização ou classificação das unidades em categorias; 4 – Descrição; 5 – Interpretação.” (MORAES, 1999, p. 4).

A partir desta leitura, adequamos para nossa pesquisa em três etapas sequencias: 1) preparação das informações, leitura e seleção de categorias; 2) classificação e descrição das categorias; e 3) interpretação.

A adequação do método Análise de Conteúdo para esse estudo nos permitiu a identificação de categorias de análises que envolvessem as temáticas: campo, Educação do Campo, políticas públicas e ensino médio. Assim, selecionamos três grandes categorias (Lugar, Formação e Trabalho).

Estes movimentos metodológicos organizados para a pesquisa estão organizados e divididos em partes, que a seguir explicitaremos.

ORGANIZAÇÃO DA PESQUISA

Necessitamos organizar uma sequência para nosso texto que auxilie em nosso trajeto percorrido. Lembrando Marques (2006), a escrita é um constante exercício de escrever e reescrever com saborosas descobertas.

Neste sentido, organizamos nosso texto em cinco partes, desenvolvidas a partir da Introdução, mais três capítulos e as considerações finais, sendo a primeira parte, composta pela Introdução, e as demais serão apresentadas neste texto ainda, e desenvolvidas posteriormente.

Parte 1: Introdução.

Parte 2: 1º Capítulo: A política pública de Educação do Campo.

Parte 3: 2º Capítulo: Campo como um lugar para a vida.

Parte 5: 3º Capítulo: Projeto Político-Pedagógico e a Política Pública de Educação do Campo.

Parte 5: Considerações Finais.

No primeiro capítulo, que corresponde a parte 2 da pesquisa, elaboramos uma análise da trajetória da Educação do Campo até a sua normatização enquanto política pública, utilizando os referenciais teóricos que abordam sobre esse histórico, voltando-se a origem dessa, verificando sempre quais são as bases em que esta política pública está sustentada e quais são seus princípios educativos.

Em sequência, neste mesmo capítulo, apresentamos os documentos que normatizam a Educação do Campo enquanto política educacional selecionados para esta pesquisa. Além destes, outros documentos, como o Plano Nacional (BRASIL, 2015b), o Plano Estadual de Educação (SANTA CATARINA, 2015) e as Propostas Curriculares de Santa Catarina de 2005 e 2014, identificando nesses a política de Educação do Campo.

O segundo capítulo, é de cunho mais conceitual. Este se fez necessário para possibilitar que o leitor obtenha a compreensão de qual campo da Educação do Campo está embasada esta pesquisa. Esse campo como um lugar de vida, mas qual tipo de vida? Neste sentido, consideramos importante o debate conceitual que permite a reflexão sobre as categorias e conceitos que permeiam o direcionamento desta pesquisa: campo e cidade, rural e urbano, questão agrária, lugar, juventude do campo, trabalho e formação.

O terceiro e último capítulo, (quarta parte da pesquisa), traz elementos com base na verificação documental. Elaboramos uma análise de parâmetros gerais sobre o ensino médio no Brasil e, também, do ensino médio na perspectiva da Educação do Campo, pois a pesquisa se dá em torno das escolas desta etapa de educação básica.

Em seguida, abordamos concepções gerais sobre o PPP enquanto instrumento norteador e democrático do fazer pedagógico nas escolas. Na sequência, apresentamos as escolas ao leitor, por meio de seus PPPs, trazendo seus históricos, apontamentos e concepções pedagógicas que norteiam estes documentos, identificando nesses as leis e as fundamentações teóricas que as escolas se amparam para a elaboração do mesmo.

Depreendemos, então, na análise dos documentos da política de Educação do Campo e dos PPP das escolas, em diálogo um com o outro e com os referenciais teóricos, elaborando uma reflexão e problematização dos encontros e desencontros entre os documentos que normatizam a política educacional do campo e os projetos pedagógicos das escolas. As proximidades e distanciamentos que existem entre um e outro, que facilitam ou dificultam a práxis das escolas de ensino médio do campo.

Dessa forma, compreendemos que nossa pesquisa conflui para reflexões acerca das escolas de ensino médio, da política pública de Educação do Campo, envolvendo os contextos das realidades dos jovens do campo. Descrevemos, nas considerações finais (quinta e última parte dessa pesquisa), entraves e possibilidades apontados pelos PPPs das escolas pesquisadas e seus processos de articulação com a política educacional do campo, vislumbrando no PPP um documento que possibilite a emancipação das escolas do campo e contribua no processo emancipatório dos jovens desse lugar.

1 POLÍTICA PÚBLICA DE EDUCAÇÃO DO CAMPO

“Cada passo que eu andar, esta história vai nos dar
Novo tempo pra colher, aprender e ensinar.”
(PARANÁ, 2014, p. 144).

Neste momento com alguns quilômetros já percorridos desde que assumimos a direção do caminhão, as conversas e as leituras vão se tonando cada vez mais habituais. Em cada parada para retomar o fôlego, os rabiscos nos papéis vão ganhando sentidos e formas acadêmicas. Assim, neste capítulo, elaboramos um resgate histórico da Educação do Campo, desta política pública que nasce dos sujeitos da terra, e da luta pelos direitos: à terra, ao trabalho e à educação. Expõe aspectos da relação entre as demandas das populações acerca da educação, e que permite pensar as escolas nas contradições sociais do campo brasileiro.

Esse tensionamento é apresentado como um desafio que Gilvan Santos manifesta musicalmente.

Eu quero uma escola do campo. Onde o saber não seja limitado. Que a gente possa ver o todo. E possa compreender os lados. Onde esteja o ciclo da nossa semente. Que seja como a nossa casa. Que não seja como a casa alheia. (SANTOS, 2014, p. 142).

Ao expressar a escola do campo, na música intitulada “Construtores do Futuro”, o autor permite entender que a Educação do Campo compreende um novo jeito de ver, de aprender e de ensinar na escola do campo. Quando o cantor cita a “nossa casa e não a casa alheia”, dá o sentido justamente do protagonismo dos povos do campo. Paralelamente, afirma a necessidade de uma educação voltada para a realidade, porém, numa perspectiva inclusiva e emancipadora, ou seja, que permita “ver o todo e compreender os lados”.

Abordamos, nesta sessão, a compreensão da política pública e seus processos construtivos, elencando as provocações da epígrafe acima, “*essa história vai nos dar um novo tempo pra colher, aprender e ensinar*”. Assim, observa-se, através deste movimento histórico, os apontamentos da Educação do Campo para olharmos os PPPs das escolas e para a política pública de Educação do Campo de forma mais sistematizada, dando sequência aos capítulos seguintes e proporcionar a reflexão de análise e compreensão da qual se propõe esta pesquisa.

1.1 EDUCAÇÃO DO CAMPO: DAS DEMANDAS DA LONA PRETA, À MESA DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS

O Brasil é um país que, historicamente, vive um processo de luta pela terra e disputa de território. Os conflitos por terra se justificam justamente pela alta concentração fundiária do país, como demonstra a Figura 1.

Figura 1 – Concentração de terras no Brasil



Fonte: IBGE (2006).

Ao analisarmos a Figura 1, dos dados obtidos do Censo Agropecuário de 2006, notamos que a estrutura fundiária brasileira aponta um alto índice de concentração de terras. Observamos que a maior área “ocupada” de terras, 44,42%, está concentrada em um número muito pequeno de proprietários, sendo 0,91% apenas.

Diante desse quadro, elaboramos buscas mais atualizadas para verificarmos a mudança de dados. Todavia, não encontramos uma tabela comparativa à Figura 1 do Censo Agropecuário de 2016, do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Buscamos, então, por pesquisas que trouxessem dados mais atualizados sobre a estrutura fundiária no país. Com isso, encontramos dados registrados em tabelas, como os representados na Tabela 5.

Tabela 5 – Brasil: mudanças da estrutura fundiária por Classe de Área, 2012 e 2014

Classes de Área (ha)	2012		2014	
	N. de imóveis	Área (há)	N. de imóveis	Área (há)
TOTAL	5.498.451	597.018.808,73	6.140.118	740.401.645,78
Menos de 1	117,301	58.875,48	274.671	68.179,10
1 a menos de 2	168,738	229.075,39	183.693	250.433,37
2 a menos de 5	759,005	2.549.567,34	841.217	2.827.508,40
5 a menos de 10	829,862	5.9996.899,20	908.886	6.566.924,32
10 a menos de 25	1.391,712	22.560.429,52	1.499.140	24.305.032,47
25 a menos de 50	860.300	30.210.990,87	932.481	32.802.217,70
50 a menos de 100	611.745	42.414.477,17	665.642	46.170.133,05
100 a menos de 500	593.026	122.332.189,00	645.700	133.446.464,51
500 a menos de 1.000	85.437	59.426.508,45	93.658	65.276.368,53
1.000 a menos de 2.000	41.206	56.933.642,14	48.234	66.717.495,31
2.000 a menos de 5.000	31.865	93.781.039,50	36.639	108.793.966,83
5.000 a menos de 10.000	6.157	44.106.421,27	7.100	50.696.144,66
10.000 a menos de 20.000	1.113	15.263.453,08	1.591	21.770.955,74
20.000 a menos de 50.000	627	18.502.428,82	879	26.261.973,04
50.000 a menos de 100.000	138	9.701.272,64	222	15.806.316,49
100.000 e mais	219	72.951.538,86	365	138.641.532,26
ÍNDICE DE GINI	0,833		0,860	

Fonte: Data Luta: Banco de Dados da Luta pela Terra, 2015. Disponível em: <www.fct.unesp.br/brinera>.

Os dados da tabela acima são resultados de estudos da rede DATALUTA¹⁸. Esse grupo de pesquisa tem como objetivo o estudo sobre a questão agrária brasileira e o acompanhamento das mudanças na estrutura fundiária do país. Observando a Tabela 5 e também a Figura 1, verificamos que a concentração de terras no país permaneceu praticamente inalterada, pois basicamente 42% (138.641.532,26 ha) está concentrada nas mãos de basicamente 1% dos proprietários (365 imóveis).

Neste sentido, é importante explicitarmos que a questão agrária brasileira é histórica, essencialmente quando nos referimos aos conflitos no campo que marcam a trajetória do Brasil. Recordamos aqui, segundo Morissawa (2001), a luta de Sepé Tiaraju, luta indígena; os quilombolas, sintetizada na luta de Zumbi dos Palmares pela libertação dos escravos; Canudos; Cangaço; Contestado; Ligas Camponesas,

¹⁸ A Rede DATALUTA mantém atualizado um banco com informações em escala nacional sobre ocupações de terra, assentamentos rurais, movimentos socioterritoriais e estrutura fundiária. As pesquisas desenvolvidas pela Rede DATALUTA resultam de um convênio de Cooperação entre o LAGEA e o Núcleo de Estudos, Pesquisas e Projetos de Reforma Agrária (NERA) da Faculdade de Ciências e Tecnologia – *Campus* da UNESP de Presidente Prudente. Disponível em: <<http://www.lagea.ig.ufu.br/rededataluta.html>>.

entre tantas outras organizações que insurgiram no país com o objetivo de manter-se ou regressar à terra, seu território de vida.

Nesse sentido, o campo brasileiro vive uma constante disputa, mais intensamente a partir da década de 1950, período no qual ocorre um forte processo de industrialização na agricultura com o chamado “Pacote Verde” ou “Revolução Verde”. Como refere Pereira (2012 p. 685),

[...] a Revolução Verde foi concebida como um pacote tecnológico – insumos químicos, sementes de laboratório, irrigação, mecanização, grandes extensões de terra – conjugado ao difusionismo tecnológico, bem como uma base ideológica de valorização do progresso.

Esse conjunto de novas tecnologias aliados a agilização do trabalho no campo com vistas à produção agrícola em larga escala visava uma agricultura basicamente de mercado e de produtos mais rentáveis ao capital. Para Pereira (2012), a agricultura camponesa não fazia parte deste tipo de desenvolvimento, enfraquecendo os agricultores camponeses e ocasionando um processo de expulsão dos trabalhadores do campo, que acabavam migrando para as cidades.

No entanto, Fernandes (2012) expressa que, a partir da década de 1980, com o enfraquecimento do poder político-econômico da ditadura militar, inicia-se a reorganização dos movimentos sociais do campo, reivindicando o direito à terra. Para Fernandes (2012), esses movimentos contam com o apoio de diversos segmentos da sociedade civil de esquerda e, também, da ala progressista da igreja católica. Os principais deles são: Comissão Pastoral da Terra (CPT), o MST, o Movimento dos Atingidos por Barragens (MAB), o Movimento das Mulheres Camponesas (MMC) e os movimentos sindicais.

Em 1985, lembra Fernandes (2012), o MST ganha força na maioria dos estados brasileiros, reorganizando os vários segmentos de trabalhadores do campo e objetivando a construção da reforma agrária. Segundo o pesquisador:

O Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) é um movimento socioterritorial que reúne em sua base diferentes categorias de camponeses pobres – como parceiros, meeiros, posseiros, minifundiários trabalhadores assalariados chamados de sem-terra – e também diversos lutadores sociais para desenvolver as lutas pela terra, pela Reforma Agrária e por mudanças na agricultura brasileira. (FERNANDES, 2012, p. 496).

Com a reivindicação pela reforma agrária, esse movimento social passa a construir um projeto de educação voltado para os trabalhadores do campo. Para Santos o MST “[...] tem projeto educacional para atuar na contramão do padrão estabelecido, para agir na contra-hegemonia (SANTOS, 2009 p. 92).”

Esse novo projeto de educação dá ênfase ao reconhecimento das especificidades e das diferenças dos povos do campo, lembrando Arroyo (2004), que discorre sobre a necessidade de uma educação que seja capaz de considerar os aspectos sociais e culturais dos sujeitos envolvidos e contribua no processo de construção da cidadania.

O cantor Zé Pinto, em uma de suas canções, ao abordar a temática toda criança na escola, com a qual intitula a música, refere que “se o aprendizado for além do B A BÁ [sic], toda a criança vai poder ser cidadã” (PINTO, 2014, p. 142). Isso permite pensar que a educação para além do bê-á-bá, vai muito além do ato de aprender a ler, escrever e fazer contas, se refere a uma base educacional que de fato contribua no processo de construção da cidadania e da luta pelos direitos dos trabalhadores do campo e da cidade.

Arroyo e Fernandes (1999) referem que a Educação do Campo recupera dimensões educativas e matrizes pedagógicas voltadas à arte, à cultura e aos saberes, resignificando os conteúdos escolares, se contrapondo à pedagogia da fala, em que o mestre/professor apenas transmite discursos para estudantes silenciosos.

É assim que o pesquisador expressa que a Educação do Campo está estritamente ligada às bases de uma educação com perspectiva humanizadora. Nesse sentido:

Há bases teóricas profundas, inspiradas nas concepções da teoria pedagógica mais sólida, nesses vínculos que os movimentos sociais do campo defendem entre direito à educação, à cultura, à identidade e ao território. (ARROYO, 2004, p. 163).

Implicados no complexo desta concepção educacional, é que os movimentos sociais iniciam um processo de luta por educação, em especial, o MST, apoiados por alguns professores universitários e outros segmentos da sociedade civil, que pensam e discutem uma educação popular em diálogo com a classe trabalhadora.

Segundo Arroyo e Fernandes (1999), o MST e demais organizações parceiras, instigadas por uma nova perspectiva de educação para as populações do campo, realizam o I Encontro Nacional de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária (I ENERA), em Luziânia (GO), no ano de 1998, reunindo representantes de entidades, movimentos sociais e universidades.

Arroyo e Fernandes (1999) lembram que entre os presentes no evento estavam as seguintes entidades: Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB); MST; Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF); Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO); Universidade de Brasília (UnB); além de muitos educadores e educadoras do campo, para debater e projetar uma educação que atendesse a demanda dos sujeitos do campo, deles para eles.

Nessa perspectiva de reconhecimento do campo, Arroyo e Fernandes (1999) reforçam as condições do diálogo, salientando que:

A educação do campo cresceu, afirma-se no movimento de renovação pedagógico brasileiro. Está em condições de dialogar com os educadores das cidades, das secretarias de educação, da academia, enfim, de abrir espaços nas pesquisas, no Congresso Nacional de Educação (CONED), na Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa na Educação (ANPED), na Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE). (ARROYO; FERNANDES, 1999, p. 9).

A partir de 2001, após o parecer do CNE n. 36/2001¹⁹, que se desmembra na Diretrizes Operacionais de Educação Básica do Campo – 2002 (BRASIL, 2012a), ampliou-se o debate e a Educação do Campo vai se configurando enquanto política de educação voltada para a classe trabalhadora do campo. Caldart (2004 p. 15) reitera, como construção:

Uma conquista recente do conjunto das organizações de trabalhadores e trabalhadoras do campo, no âmbito da luta por políticas públicas, foi a aprovação das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (Parecer n. 36/2001 e Resolução n. 1/2002 do Conselho Nacional de Educação). Outra conquista política importante é a entrada da questão da Educação do Campo na agenda de lutas e de trabalho de um número cada vez maior de movimentos sociais e sindicais de trabalhadores e trabalhadoras do campo, o que vem pressionando sua inclusão na agenda de alguns governos municipais e estaduais e também na agenda do governo federal.

¹⁹ Parecer de despacho sobre as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Publicado no Diário Oficial da União de 13 de março de 2002, Seção 1, p. 11.

A partir de então, vários programas de ordem pública educacional, visando os trabalhadores do campo, foram sendo criados no Brasil, estando vinculados à política de Educação do Campo, como está demonstrado no Quadro 2, organizado pela pesquisadora Cherobin (2015).

Quadro 2 – Programas que se vinculam à política de Educação do Campo

Anos	Programa	Normatização	Gestão
1997	Escola Ativa	Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996	MDA
1998	PRONERA	Portaria n. 10, de 16 de abril de 1998 Complementar n. 101, de 4 de maio de 2000 e de 9 de janeiro de 2004	MEC/SECADI
2004	Bolsa Família	Lei n. 10.836, de 9 de janeiro de 2004	MDS
2005	Projovem-campo	Decreto n. 5.478, de 24 de junho de 2005	MEC/SECADI
2007	Caminhos da Escola	Resolução/CD/FNDE n. 3, de 28 de março de 2007; Resolução Complementar n. 18, de 19 de junho de 2012	MEC/SECADI
2007	Mais Educação – campo	Portaria interministerial n. 17, de 24 de abril de 2007	MEC/SECADI-MDS
2009	PROCAMPO	Resolução/CD/FNDE n. 6, de 17 de março de 2009	MEC/SECADI
2009	Pro-Jovem Campo/Saberes da terra	Resolução/CD/FNDE n. 68, de 28 de dezembro de 2009	MEC/SECADI
2010	Pro-letramento	Resolução CD/FNDE n. 24, de 16 de agosto de 2010	MEC/SECADI
2010	Programa Nacional Biblioteca da Escola-Campo	Lei n. 12. 244, de 24 de maio de 2010	MEC
2011	PNLD-Campo	Resolução/CD/FNDE n. 40, de 26 de julho de 2011	MEC/SECADI
2011	Luz para todos na Escola	Decreto n. 7.520, de 8 de julho de 2011	MEC/FNDE/SECADI/MME
2012	Construção de Escolas- campo	Resolução/CD/FNDE n. 14, de 8 de junho de 2012	MEC/SECADI
2012	Inclusão Digital-campo	Portaria n. 68, de 9 de novembro de 2012	MEC/SECADI/MC
2012	PDDE – Água e Esgoto Sanitário	Resolução n. 32, de 13 de agosto de 2012	MEC/SECADI
2013	Escola da Terra	Portaria n. 579, de 2 de julho de 2013	MEC/SECADI
2013	PRONATEC-Campo (FIC e Técnico)	Resolução n. 7, de 20 de março de 2013	MEC/MDA
2013	PRONACAMPO	Portaria n. 86, de 1º de fevereiro de 2013	MEC/SECADI
2013	PDDE – Campo	Resolução CD/FNDE n. 32, de 2 de agosto de 2013	MEC/SECADI

Fonte: CHEROBIN (2015, p. 139).

Diante destes programas elencados na pesquisa da autora, observamos que se vinculam à Educação do Campo outras demandas postas pelo campo, como é o

caso da necessidade da luz elétrica, de água potável, esgoto sanitário etc., enfim, necessidades da realidade de campo de sua população.

1.1.1 A força política do PRONERA

Observamos no Quadro 2, que expressa os “Programas que se vinculam a política de Educação do Campo”, a ideia de PRONERA, como um programa que está vinculado a esta política. Para tanto, destacamos a importância do mesmo na construção da própria política educacional do campo, pois, a criação do programa PRONERA, antecede a Educação do Campo enquanto lei. Neste sentido, não podemos deixar de mencionar a extrema relevância que o mesmo tem para o avanço da concepção e do acesso ao direito a educação no campo, e, sem dúvida, com grande influência nas áreas de reforma agrária. Este programa foi instituído em 16 de abril de 1998, por meio da Portaria n. 10/1998 do Ministério Extraordinário da Política Fundiária, no período vigente. Segundo Molina e Antunes-Rocha (2014, p. 229):

O Pronera foi gestado no I Encontro Nacional das Educadoras e Educadores da Reforma Agrária, em 1997, para celebrar os 10 anos do Setor de Educação do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), e produzir um balanço dos resultados obtidos nos diferentes níveis de escolarização até então desenvolvidos. Identificou-se, naquele Encontro, a existência de dezenas de universidades envolvidas com o tema da Educação na Reforma Agrária.

De acordo com os estudos de Molina (2003), o PRONERA é uma construção que parte das articulações dos movimentos sociais do campo, devido à necessidade das populações que moravam nestes lugares, principalmente nas áreas de reforma agrária, de estudar. Tem como objetivo promover a educação desde a alfabetização até o ensino superior para as populações trabalhadoras do campo. Possui na proposta uma educação que se conecte com a realidade do lugar, desenvolvendo práticas e metodologias específicas para esta parcela da população.

Segundo Santos (2012, p. 631), “[...] o Pronera institui possibilidades de ressignificação do conteúdo e da metodologia dos processos de educação formal, por meio dos princípios básicos da participação e da multiplicação.” A pesquisadora reitera ainda sobre as necessidades educacionais que estão presentes nas populações do campo, “[...] pelo fato de que a indicação das demandas

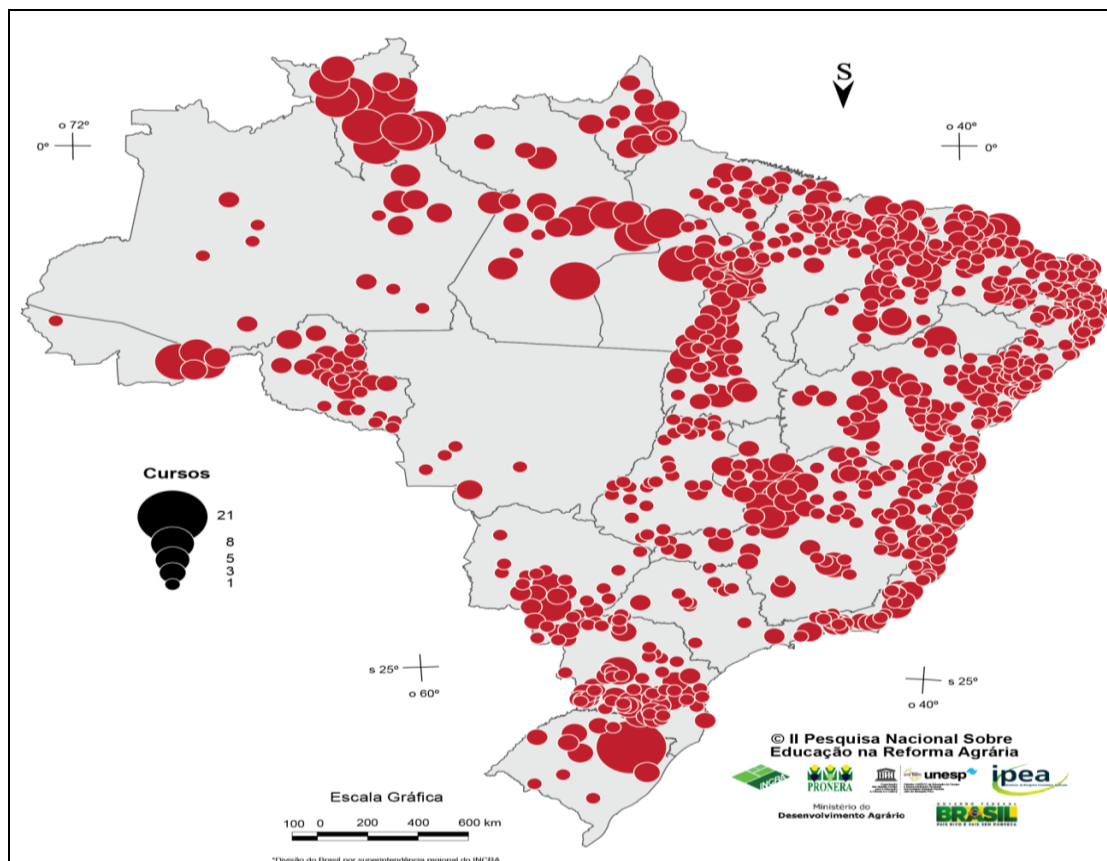
educacionais é feita pelas comunidades das áreas de reforma agrária e suas organizações [...]” (SANTOS, 2012, p. 631), ocasionado um processo em que a “[...] multiplicação se realiza porque a educação dos assentamentos visa a ampliação não só do número de pessoas alfabetizadas e formadas em diferentes níveis de ensino [...]” (SANTOS, 2012, p. 631). Pois, considera também a formação de mais “[...] educadores, profissionais, técnicos, agentes mobilizadores e articuladores de políticas públicas para as áreas de Reforma Agrária.” (SANTOS, 2012, p. 631).

Neste sentido, observamos que a oferta da escolarização, por meio do programa PRONERA, se configura como uma das expressões de democratização da educação brasileira, sua concepção metodológica possibilita as trabalhadoras e trabalhadores do campo terem acesso às diversas etapas de escolarização. Além de oferecer possibilidades de espaços para que os estudantes tenham efetiva participação nas decisões sobre o curso ao qual frequentam.

Esse programa se expandiu geograficamente no Brasil, atingindo um grau demográfico significativo, dando visibilidade as necessidades e as demandas educacionais das populações do campo. Ampliando a noção de direito destas populações e invocando reivindicações e luta pelo direito a educação desta parcela da população.

Observamos o Mapa 1, em que demonstramos a dimensão geográfica brasileira das pessoas que obtiveram vínculos com os cursos do programa PRONERA.

Mapa 1: Cursos do PRONERA por município de realização (1998-2011)



Fonte: Fernandes e Tarlau, 2017

Observamos através do Mapa 1, que o PRONERA possui abrangência a nível de país, esta presente em todos os estados da federação, elucidando uma capilaridade em número de que pessoas tiveram vínculos com programa. Pois de acordo com Fernandes e Tarlau (2017), no período de 1998 a 2011, por meio de 82 instituições de ensino em todo o país, foram realizados 320 cursos do PRONERA, sendo 167 de Educação de Jovens e Adultos de nível de ensino fundamental, 99 de nível Médio e 54 de nível Superior. Para os autores “Essa política expandiu a educação do campo para todo o Brasil e possibilitou a milhares de pessoas o acesso à educação em todos os níveis”. (FERNANDES e TARLAU, 2017 p. 562).

A modalidade de ensino adotada pelo programa do PRONERA é a alternância²⁰, de acordo com Caldart (2004), esta metodologia viabiliza a entrada e permanência dos estudantes no ensino superior das universidades públicas,

²⁰ A modalidade adotada pelo PRONERA da pedagogia da alternância corresponde a períodos de estudos alternados, dividido em tempo escola e tempo comunidade. Estes tempos são articulados e exercem uma função pedagógica metodológica que permite processos formativos de apreensão dos conteúdos pelos estudantes.

possibilitando a estes, conciliar seus trabalhos na agricultura com os estudos, observando que o público do programa são trabalhadoras e trabalhadores do campo.

Assim, notamos que o PRONERA é um programa que, antecede a Educação do Campo, porém é chave para a construção da mesma, se vincula a essa e estabelece relações e conexões diretas com a formação humana, social política e técnica dos sujeitos, envolvendo uma formação cidadã com compromisso ético e político perante a sociedade.

Ao estudarmos a Educação do Campo, reiteramos que esta ocupa seu espaço no âmbito das políticas públicas. Expressa sua originalidade da luta pela reafirmação da identidade dos sujeitos do campo, nas práticas educativas dos movimentos sociais, mantendo-se no contexto de políticas públicas educacionais no país, e está atrelada a um projeto contra-hegemônico da sociedade.

1.2 EDUCAÇÃO DO CAMPO NO CONTEXTO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS: UM PROJETO EM CONSTRUÇÃO

De acordo com Draibe (1997), as políticas públicas propõem intervenções na realidade, seja ela de viés econômico, seja ela de viés social, e está permeada pelos ideais e interesses de órgãos governamentais. Os resultados no processo implementação de políticas públicas são influenciados por vários fatores, como a situação econômica do país, o interesse de classe de seus governantes, a capacidade crítica de sua população, entre outros. Consideramos, assim, que a política pública é uma ação intencional por parte dos que a promovem.

Para Santos “[...] as políticas públicas têm força para materializar-se a partir da condição basilar que vem da maior ou menor organização de classe [...]” (SANTOS, 2009, p. 26), a depender da capacidade organizativa da classe trabalhadora, de lutar pelos seus direitos e também de propor ações no “sentido de tensionar as decisões acerca das políticas públicas” (SANTOS, 2009, p. 21).

Desta forma, as políticas públicas estão voltadas aos interesses do tipo de desenvolvimento social e econômico que se projeta para a nação, o que não se diferencia no caso brasileiro. Como nos aponta Draibe, sobre a contradição das políticas educacionais brasileiras, “[...] en Brasil, paradójicamente, la reforma educativa ha sido una de las más retrasadas, y al mismo tiempo de mayor éxito,

exatamente através de medidas que disponen una nueva redistribución de recursos (DRAIBE, 1997, p. 235).”

Observamos que autora reflete sobre as políticas públicas educacionais no Brasil, na década de 1990, em que essas estão alinhadas a um projeto de educação do país, considerando uma política educacional das mais atrasadas, por mais que haja êxito no processo de distribuição de recursos públicos para o processo de implementação destas políticas.

Segundo Leher (1998), com o avanço do neoliberalismo, nas décadas de 1980 e 1990, o mercado, representado principalmente pelo Banco Mundial, se dedica cada vez mais a interceder nas políticas públicas educacionais dos países pobres e em desenvolvimento. Este órgão governamental econômico possui uma concepção de educação voltado para a globalização e compreende que os Estados não devem gastar esforços com aquelas populações não incorporáveis, como é o caso dos camponeses, indígenas, quilombolas, etc. Com esse entendimento, acreditam que essas populações não serão futura mão de obra para o livre mercado, justificando, assim, a precarização de políticas públicas de educação para essa parcela da população, por parte dos órgãos governamentais.

É importante trazeremos presente a *Conferência Mundial sobre Educação para Todos*²¹, quando nos referenciamos a leitura das políticas públicas educacionais implantadas no Brasil ao longo das duas décadas. Segundo (LIBÂNEO 2012, p. 21, destaques do autor) “[...] as políticas educacionais pós-Jomtien promovidas e mantidas pelo Banco Mundial escondem o que diversos pesquisadores chamaram de *educação para a reestruturação capitalista*, ou *educação para a sociabilidade capitalista*”

De acordo com o autor este modelo de educação atingiu de forma significativa a construção de políticas públicas educacionais brasileiras e conseqüentemente todo o corpo escolar que vai desde os estudantes até os professores. Ainda, afetou as políticas de financiamento, o currículo, a formação de professor, a organização interna da escola e as práticas de avaliação. Propagou um discurso de inclusão dentro de um método totalmente excludente, desvirtuando o processo.

²¹ A Conferência Mundial sobre Educação para Todos, foi uma conferência sobre educação realizada em Jomtien na Tailândia, Março/1990, convocada e organizada pelo Banco Mundial, a mesma deu origem ao documento - Declaração Mundial sobre Educação para Todos. Contou também com a participação da UNESCO e UNICEF, além de outras organizações não governamentais. A conferência teve como objetivo estabelecer compromissos mundiais para garantir a todos o acesso as necessidades de básicas de aprendizagem.

O pesquisador aponta ainda, que a escola pública deixa de ser promotora de conhecimento para ser um centro de acolhimento social, visando incorporar no currículo escolar os assuntos socioculturais imediatos como sexualidade, meio ambiente, drogas etc. Esses assuntos são fundamentais, porém aparecem desconexos do conteúdo curricular produzido historicamente, sendo os mesmos analisados de forma imediatista e fragmentada, dificultando a reflexão destes no contexto da sociedade.

Libâneo (2012) refere que as reformulações propostas no campo educacional, mesmo nos governos mais populares, foram realizadas por meio de políticas educacionais e estratégias baseadas na análise econômica. Isso reforça o espírito de competitividade e não de solidariedade. Neste sentido as

[...] políticas educacionais brasileiras dos últimos vinte anos pautaram-se no princípio da satisfação de necessidades *mínimas* de aprendizagem com vistas à promoção do desenvolvimento humano, em consonância com o conjunto das políticas sociais formuladas pelas agências internacionais para a redução da pobreza (LIBÂNEO, 2012 p. 25).

Na análise do pesquisador, as políticas públicas educacionais assumem um característica assistencialista, desconsideram o caráter cultural do ato de aprender, de adquirir e produzir conhecimento, invertendo o papel da escola, em que o direito ao conhecimento e a aprendizagem é substituído pelas aprendizagens mínimas de sobrevivência do trabalhador. Para tanto, essa visão é dispare entre escola pública e privada, se reportando ao que Libâneo (2012), chama atenção da “escola do conhecimento para os ricos e escola do acolhimento para os pobres”.

Diante deste contexto das políticas educacionais é que a Educação do Campo propõe uma visão de campo enquanto lugar de vida e objetiva fomentar o acesso e permanência aos processos de formação, desde a educação básica ao ensino superior, de todas as populações do campo. De acordo com o Artigo 3º do Decreto n. 7.352, de 4 de novembro de 2010:

Caberá à União criar e implementar mecanismos que garantam a manutenção e o desenvolvimento da educação do campo nas políticas públicas educacionais, com o objetivo de superar as defasagens históricas de acesso à educação escolar pelas populações do campo. (BRASIL, 2012a, p. 82).

Nesta perspectiva, a política de Educação do Campo vem se constituindo enquanto um projeto de educação voltado para os trabalhadores do campo, visando superar as formas de exclusão do não acesso aos direitos, enquanto cidadãos. Santos ressalta que com a Educação do Campo “[...] institui uma nova concepção de política pública, que se constrói não com sujeitos isolados, não com qualquer sujeito político, mas com sujeitos concretos, territorializados, sujeitos coletivos de direitos (SANTOS, 2009, p. 28).”

As reflexões apontadas por Santos (2009) são também dialogadas por Caldart (2008), entendo que a formação humana constitui a base para a Educação do Campo, compreendendo que essa política pública educacional se explicita no cotidiano escolar, movimentos sociais, comunidade, e esses nas relações com o Estado.

Nesta perspectiva, podemos inferir que a política educacional do campo considera a importância dos sujeitos envolvidos com ela, mas não isenta o compromisso do Estado na garantia e cumprimento do que está posto na lei. Assim, lembramos o lema aprovado na II Conferência Nacional de Educação do Campo²², “Educação do Campo: direito nosso, dever do Estado”.

A seguir, apresentamos de forma mais sintetizadas os documentos da legislação da Educação do Campo que serão utilizados pela pesquisa. Ressaltamos que são documentos federais e estaduais, estabelecendo os documentos que são específicos da política educacional do campo e, também, os documentos norteadores da educação em geral, de nível federal e estadual, que apresentam em sua redação elementos de análise da política de Educação do Campo.

Os documentos específicos da legislação de Educação do Campo estão descritos a letra da lei na Tabela 6.

²² O lema “Educação do Campo: Direito Nosso, Dever do Estado” foi criado na II Conferência Nacional de Educação do Campo, que ocorreu em Luziânia, entre os dias 2 a 6 de agosto de 2004, tendo em torno de 1,1 mil participantes representantes de Movimentos Sociais, Movimento Sindical e Organizações Sociais de Trabalhadores e Trabalhadoras do Campo e da Educação; das Universidades, ONGs e de Centros Familiares de Formação por Alternância; de secretarias estaduais e municipais de Educação e de outros órgãos de gestão pública com atuação vinculada à educação e ao campo. Disponível em: <file:///D:/ARQUIVOS%20DO%20USUARIO/Downloads/declaracion-II-conferencia-educacao -campo.pdf>. Acesso em: 23 jan. 2018.

Tabela 6 – Documentos específicos sobre a Educação do Campo

Brasil
Resolução CNE/CEB n. 1, de 3 de abril de 2002
Resolução n. 2, de 28 de abril de 2008
Decreto n. 7.352, de 4 de novembro de 2010.

Fonte: Elaboração própria (2018).

Observamos anteriormente, na Tabela 5, que foram encontrados ao todo dez documentos que expressam a legislação para a Educação do Campo, estão distribuídos em Parecer, Resoluções, Leis e Decretos. No entanto, para esta pesquisa selecionamos três destes documentos, como demonstra a Tabela 6.

A Resolução n. 1, de 3 de abril de 2002 (BRASIL, 2012b), representa o marco histórico da política pública de Educação do Campo, em que foram aprovadas as Diretrizes Operacionais para Educação Básica nas escolas do Campo. Trata-se de um documento resultante da mobilização de movimentos sociais, professores universitários e entidades parceiras. O documento traz ao longo do texto direcionamentos para a política pública, dá base para a organização dos municípios, estados e entes federados, estruturarem a oferta de educação básica para as populações do campo.

A Resolução n. 2, de 28 de abril de 2008, consiste em uma importante política de Educação do Campo, que se fundamenta no Parecer CNE/CEB n. 23/2007, e a partir deste complementa, regulamenta e estabelece diretrizes operacionais para a oferta e desenvolvimento das políticas públicas para a Educação Básica do Campo. Refere-se, preferencialmente, às questões do atendimento nas escolas do campo aos jovens e crianças com necessidades especiais, transporte escolar e processos de nucleação. Considera, ainda, a necessidade de formação inicial e continuada dos professores, de acordo com as demandas das escolas do campo.

O terceiro documento da política pública de Educação do Campo selecionado para a pesquisa é o Decreto n. 7.352 de 4 de novembro de 2010, que reafirma a Educação do Campo enquanto uma política educacional do campo, e a amplia, com vistas na lei, para além da educação básica. O Decreto considera as questões já estabelecidas em documentos anteriores. Observando os princípios e as questões específicas para a Educação do Campo, delimita o entendimento de quais são as populações do campo, as quais a política pública deve atender, e também os tipos de escolas que são consideradas do campo. Reafirma a participação dos movimentos sociais e da comunidade local no processo do controle e da qualidade

social da educação, aponta direcionamentos aos entes federados para implementar mecanismos de oferta e permanência das populações do campo, desde o ensino básico ao nível superior da educação.

Notamos que, dos documentos da lei que normatizam a Educação do Campo, somente foram encontrados no âmbito federal; em Santa Catarina, o único documento exposto de forma específica da política educacional do campo é o Parecer n. 263/2004, que estabelece as normas para o funcionamento das escolas itinerantes em acampamentos do MST no estado, porém, este parecer não será utilizado para a pesquisa.

Na Tabela 7, estruturamos os documentos selecionados para a pesquisa que embasam a educação em nível nacional e estadual, com os quais dialogamos no decorrer da análise.

Tabela 7 – Documentos que embasam a educação no âmbito federal e estadual

Brasil	Santa Catarina
Leis e Diretrizes de Base da Educação Brasileira Lei n. 9.394/1996 (Reformulada em 2017)	Proposta Curricular de Santa Catarina: estudos temáticos. 2005
Plano Nacional de Educação. 2015	Proposta Curricular de Santa Catarina: Formação Integral na Educação básica. 2014 Plano Estadual de Educação. 2015

Fonte: Elaboração própria (2018).

Referenciamos dois documentos em nível federal, pois, em termos de análise os dois documentos federais (LDB e PNE), são até o momento os documentos norteadores das políticas educacionais brasileiras. Em nível estadual, identificamos (PC-SC 2005 e 2014, e o PEE 2015).

Na LDB (Lei n. 9.394/1996), encontramos as diretrizes que definem os princípios, as finalidades, as intenções e os objetivos da educação brasileira. Estabelece os níveis e as modalidades de ensino nas suas etapas, as formas de gestão, os compromissos e responsabilidades sobre o processo de manutenção e o desenvolvimento da educação no país.

O PNE é um documento de lei sobre política pública educacional. Tem como finalidade apontar direções para a educação básica do país, por meio de metas e ações que devem ser seguidas pelos entes federados, para a melhoria da oferta e qualidade da educação, contando com a participação de muitas entidades,

conselhos, entes públicos e privados da sociedade. Tem regência para dez anos, sua aprovação foi sob a Lei n. 13.005²³, de 25 de junho de 2014. Expõe vinte metas e 254 estratégias que se estendem desde a educação infantil até ao ensino superior, visando superar parte das lacunas educacionais históricas do Brasil, sendo uma delas o analfabetismo.

A Proposta Curricular é um documento norteador da educação básica catarinense (SANTA CATARINA, 2014), expressa uma construção coletiva por professores da rede estadual, em parceria com a Secretaria de Educação do Estado. Assim, a primeira publicação ocorreu em 1991, e as demais nos anos de 1998, 2005 e 2014.

Referimo-nos para esta pesquisa apenas as propostas de 2005 e 2014, devido à temporalidade histórica, pois a PC-SC 2005 aproxima-se da data da Resolução n. 1 de Educação do Campo, normatizada em abril de 2002. Assim, buscamos nesse documento estadual elementos que possibilita entender se o estado de Santa Catarina concebe essa política educacional naquele período. Acerca da PC-SC de 2014, a consideramos por ser temporalmente a mais recente, e por ser o documento atual que referencia a educação nas escolas estaduais.

O PEE de Santa Catarina é um documento de lei que rege a educação básica de Santa Catarina, tem suas bases no PNE 2014, o qual já tratamos anteriormente. O PEE 2015 tem sua construção a partir de discussões em conferências municipais e estaduais, com participação de representantes de toda a comunidade escolar, envolvendo também entidades e segmentos da sociedade civil. Compreende a Lei n. 16.794²⁴, de 14 de dezembro de 2015, para o decênio de 2015-2024 e possui 19 metas com suas respectivas estratégias.

Ao dialogarmos com documentos que trazem em seus contextos políticas educacionais brasileiras, no que consideram uma política de educação construída para e pelas populações do campo, é que ponderamos as relações desta política com o campo. Nesse sentido, interpretar e compreender conceitos que nos auxiliem a analisar esta relação campo e educação, que envolve os sujeitos e seus contextos

²³ Lei que sanciona o PNE 2015 e tem validade para o decênio de 2014-2024. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm>. Acesso em: 22 set. 2017.

²⁴ Lei que aprova o Plano Estadual de Educação (PEE) para o decênio 2015-2024. Disponível em: <http://www.portaldoservidor.sc.gov.br/ckfinder/userfiles/arquivos/Legislacao%20Correlata/Leis%20Ordinarias/2015_-_LEI_ORDINARIA_N_16_794_DE_14_DE_DEZEMBRO_DE_2015.pdf>. Acesso em: 22 set. 2017.

de vida, é que passamos para o segundo capítulo desta pesquisa, afinando o nosso olhar para “o campo como um lugar para a vida”.

2 CAMPO COMO UM LUGAR PARA A VIDA

“Aqui no campo é gostoso brincar, e a natureza é nossa inspiração
E desse jeito feliz vou viver, e é no campo que eu quero morar.”
(Banda de Lata Criança Feliz).

Nesta parada, na viagem da pesquisa, olhamos para a estrada já percorrida, desenvolvida no primeiro capítulo, em que nos atemos a pesquisar e analisar a política de Educação do Campo, seu histórico, princípios educacionais e marcos legais que a definem como uma política pública educacional.

Voltando à direção do caminhão, nos deparamos com encruzilhadas, momentos de dúvidas. Por qual caminho seguir? Ao encontro do problema de pesquisa, que tensiona o campo como referente de vida aos jovens, nos questionamos: como é esse lugar, se for assumido como uma escolha e não como uma falta de escolha? Qual seria o campo da Educação do Campo? E, ali, dirigindo o caminhão, nas estradas empoeiradas do interior, observando o contexto que envolve a política educacional do campo, percebemos a necessidade de elaborar um debate sobre conceitos e categorias que nos dão base para uma reflexão teórica da Educação do Campo e também da realidade e que se encontram as três escolas que tem seus PPPs analisados na presente pesquisa.

Este processo de análise se embasa em um processo de observação e análise de aspectos que se encontram e se desencontram, ora se fundem, ora se distanciam, configurando um “confronto” (ANDREIS, 2014) entre a teoria já construída e a realidade a ser pesquisada. A reflexão que emana em ambas, teoria e realidade, possibilita a construção de novas leituras, novos conhecimentos e novas teorias que problematizam a realidade, auxiliando para um olhar mais de perto e mais preciso do lugar.

Nesse capítulo, aproximamo-nos dos conceitos e categorias, considerados chave nesta pesquisa e permeiam a temática deste estudo. Assim, tomamos as noções de campo e cidade, rural e urbano, questão agrária, lugar, juventude do campo, formação e trabalho em que o aporte dessas, serve para tensionamentos das especificidades que se constituem elos fundantes da Educação do Campo.

O campo é um lugar que tem vida, no sentido de que tem singularidades, que são possibilidades de viver bem em qualquer lugar, no campo ou na cidade. O trecho da música criada por crianças assentadas no estado do Ceará, que

constituem um grupo denominado “Banda de Lata Criança Feliz”²⁵, expressa musicalmente o campo como um lugar para a vida, pois, como referenciamos na epígrafe acima: “Aqui no campo é gostoso brincar, e a natureza é nossa inspiração / E desse jeito feliz vou viver, e é no campo que eu quero morar”. É neste contexto de campo que a Educação do Campo dialoga e, ao mesmo tempo, questiona o processo educacional para as populações do campo, tensionando problemáticas acerca do modelo de desenvolvimento para o campo, propondo novas relações e noções de campo e rural, cidade e urbano.

2.1 NOÇÕES DE CAMPO E RURAL, CIDADE E URBANO

A análise sobre as noções de campo e rural, cidade e urbano visa um esforço de organizar a reflexão acerca das discussões postas nesta pesquisa. Assim, nesta parte, apresentamos as noções de espaços que permeiam o campo e o rural, a cidade e o urbano, problematizando as diferentes reflexões aportadas pelos sujeitos, nos diferentes espaços. Atentamos a utilização de noções, por compreender esta no sentido mais geral da análise, pois não temos como objetivo da pesquisa o aprofundamento conceitual.

É importante ressaltar que a abordagem dessas quatro noções (o campo e o rural, a cidade e o urbano) está pautada na vida e trabalho da classe trabalhadora que vivem no campo e na cidade, remete considerações sobre as relações de trabalho imbricadas à construção das noções de vida nos diferentes espaços.

Chamamos a atenção para as leituras equivocadas de uma falsa supremacia da cidade e do urbano, sobre o campo e o rural, sobre a visão simplória da cidade como espaço de concentração e o campo como espaço de dispersão.

Ao elencarmos estas quatro noções, para nos auxiliar na análise de que se propõe a pesquisa, não visamos distribuir uma hierarquia verticalizada, entre uma noção e outra, ou tampouco a anulação de uma ou outra. Buscamos a compreensão dessas nas relações umas com as outras, e também o entendimento de como estas relações estão postas no âmbito do sistema capitalista.

²⁵ A banda é formada por crianças do assentamento Recreio, do município de Quixeramobim (CE). Coordenada pelo professor Adriano Leonel Saldanha, surgiu na escola da comunidade, a banda realiza apresentações em vários lugares do Brasil, cantando e tocando percussão em latas improvisadas. Disponível em: <<http://arteculturanaformaagrararia.blogspot.com.br/2011/06/banda-de-lata-crianca-feliz.html>>. Acesso em: 16 maio 2018.

Nesse sentido, partimos do entendimento que a separação entre campo e cidade se dá juntamente com a divisão social territorial do trabalho. Para Sobarzo (2006), baseando-se nos estudos de Henri Lefebvre, este processo teve início já na antiguidade com os grupos humanos que vão deixando de ser nômades e se tornando sedentários, organizados em aldeias, em que o excedente da produção de alguns possibilitou a liberação do trabalho manual de outros.

De acordo com o pesquisador Sobarzo (2006), a divisão do trabalho permitiu que as cidades, há mais de cinco mil anos, já muradas, visivelmente separadas do campo, passassem a cumprir funções ligadas à organização do espaço e das pessoas, do comércio e da economia. Assim, as cidades vão ganhando características diferenciadas, uma delas é a organização política que passa a ser pensada a partir dela.

Segundo o pesquisador “[...] à cidade cabe funções de organização, direção, atividades políticas, militares e elaboração do conhecimento (SOBARZO, 2006, p. 11).” O autor faz referência a divisão técnica e manual do trabalho que vai se estabelecendo ao longo dos anos, porém, esta divisão sofre alterações com o desenvolvimento do capitalismo.

Em uma análise simplista e ao mesmo tempo intencional de campo e cidade, observa-se a lógica de que na cidade estão postas todas as dimensões políticas e organizativas, e ao campo cabe atender estas demandas.

Neste sentido, o campo se constitui somente como um espaço de produção, em que se realiza o trabalho manual, desprovido de conhecimento. Acrescenta-se, ao espaço de campo, a vida rural, ligada às atividades primárias, e cria-se um estereótipo de rural como o atraso, de falta de civilidade, de vida precarizada. Confluindo, o pesquisador Leite (1999) descreve que a ideia de rural, como uma vida atrasada e desprovida de civilidade, somente se fez presente para a população pobre do campo, pois os grandes latifundiários ostentam historicamente de riquezas e privilégios.

Proferimos sobre noções da vida rural no campo, agora identificamos a vida urbana nas cidades, esse modo de vida está ligada à noção de civilização, ao gentil, cortês. Um modo de vida almejado, refinado, em que se vislumbra a possibilidade de encontrar prosperidade.

Estas percepções, para Endlich (2006), vão se refazendo com o processo de industrialização e do avanço das forças produtivas no país, que causa grandes

impactos, tanto nas cidades quanto no campo, e interfere bruscamente no modo de vida urbano e rural. Todavia, concordamos com Andreis, que, “[...] apesar de serem noções que podem ser relacionadas entre si, campo não é sinônimo de rural, e cidade não é sinônimo de urbano” (ANDREIS, 2017, p. 4).

Ao considerarmos estas quatro noções em nossa leitura da realidade em “confroencontro” (ANDREIS, 2014) com a política de Educação do Campo, remetemo-nos a observar as relações de trabalho que se encontram imbricadas as noções de campo e rural, cidade e urbano.

Estas noções estão estabelecidas pelas relações de trabalhos que foram sendo impostas ao longo da história pelo capital, mesmo que a divisão cidade e campo exista muito antes do desenvolvimento do capitalismo, principalmente do capitalismo industrial. Ainda assim, as especificidades destas quatro noções, aqui abordadas, também ficam aparentemente mais expressivas e geram maiores contradições, principalmente na educação.

Refutamos a ideia de que o capital está engolindo todos e todas as formas de viver no planeta. Observam-se grupos de resistência em toda a parte do mundo, que constroem modos de vida próprios e se contrapõem à lógica desenvolvimentista capitalista. Lembramos os estudos de Sousa Santos (2010)²⁶, que reflete sobre as experiências vivenciadas e desenvolvidas no campo por movimentos sociais, como o MST no Brasil, os Zapatistas no México, entre tantas outras organizações que vivem no campo.

Partindo deste pressuposto, compreendemos que tanto no campo quanto na cidade se expressam as contradições do domínio das forças produtivas exercida pelo capital, gerando uma necessidade de organizar formas de vidas diferentes, grupos de resistências, experiências que se contrapõe a divisão técnica e social do trabalho e que reflete na divisão criada entre campo e cidade, rural e urbano.

Em análise superficial, baseada no senso comum, poderíamos dizer que o campo e cidade são espaços visivelmente diferentes. Por exemplo: ao indagar para alguém definir cidade e campo, este poderia dizer que na cidade possui mais casas, prédios, concentração de pessoas, mercados etc. E que no campo possui mais natureza, produção agrícola, animais e menos gente. Assim teríamos uma prévia

²⁶ Destacamos que diversidade não pode ser confundida com residual, que separa. Consideramos que se trata de elo que respeita a multiplicidade coexistente.

definição de que são espaços diferentes, porém, em que medida estes se relacionam?

A dinamicidade das relações entre campo e cidade é tão expressiva, porque ambas se constituem mutuamente, visto que, decorrem de relações, permanentes como complexos que se realizam por meio de entrecruzamentos multidirecionais e multidimensionais. Cidade e campo são inseparáveis, mas, também, devido a suas singularidades, são indissolúveis. (ANDREIS, 2017, p. 4).

Notamos que, se as noções de cidade e o campo estão ligadas aos espaços físicos, urbano e rural estariam mais ligados ao modo de vida? Da mesma forma, perguntamos aleatoriamente para que uma pessoa nos defina rural, em geral, a resposta seria: a produção agrícola, a criação de animais.

Todavia, a resposta também poderia estar relacionada para além dos aspectos físicos, e estarem mais ligadas às vivências nesses diferentes espaços, assim no campo pode se referir à ligação com a natureza, com a terra, romantizando esta vida. Se esta mesma pessoa falar sobre o que seria urbano, ele poderá se referir à vida nas cidades, agitação, modernidade, correria do dia a dia, sobre o acesso a vários serviços, facilidade de ir e vir etc.

As abordagens referidas nos parágrafos elucidam problematizações postas por autores como Bagli (2006). Esse demonstra a análise superficial feita das noções de campo e rural, cidade e urbano, chamando a atenção para as contradições postas na compreensão destas noções, ressaltando questões da aparência e da essência dos fatos, pois: “Desvendar a essência é mergulhar na aparência dos fatos, transcendendo o que está no plano sensível.” (BAGLI, 2006, p. 81). Assim, nem tudo aquilo que nossos olhos veem é o que de fato é, o campo e o rural, a cidade e o urbano transcendem a percepção do visível.

A partir deste entendimento, percebe-se que não é possível uma definição de campo e rural, cidade e urbano. Mas ao encontro destas percepções, elabora concepções dessas noções com base no contexto social histórico, nas transformações sociais e naturais impostas pelo desenvolvimento do capitalismo e as contradições desse, que vão configurando noções de campo, noções de rural, noções de cidade e noções de urbano.

Ao pensarmos o campo como um lugar para a vida, devemos problematizar as infraestruturas, pois, para Bagli (2006), sobre o acesso a infraestruturas públicas,

como pavimentação, educação, saúde, lazer, meios de comunicação, são direitos do cidadão, vivendo ele no campo ou na cidade.

Estes acessos acabam sendo equivocadamente noções de vida urbana, e não se incorporam ao campo, dificultando a compreensão de que as pessoas que vivem no campo, tenham o mesmo direito de usufruir de infraestruturas públicas.

Sérios equívocos tem sido cometidos sobre esta questão. Uma delas diz respeito à incorporação de infra-estrutura (telefonia, energia elétrica, pavimentação, entre outras). O uso de tais infra-estruturas facilita a vida de qualquer pessoa e é comum que todos procurem formas de ter acesso a elas. Porém, a expansão de tais benefícios às áreas rurais tem sido analisadas como processo de urbanização do campo. (BAGLI, 2006, p. 95).

Neste sentido, quando o campo começa a usufruir do direito ao uso destas infraestruturas, atribuí-lhe novas concepções, chamados, inclusive, de “novo rural” “rurbano” (GRAZIANO, 1997), como se no campo o modo de vida rural fosse deixando de existir e a modernidade não lhe pertencesse também, estando fadado ao atraso, para manter o *status* de rural. Ao nosso entendimento, essa visão de um “novo rural” simplifica a análise e não questiona os contextos sociais, históricos e econômicos expressos na realidade.

A autora Bagli (2006) faz, ainda, importante reflexão para o equívoco da condição de ruralidade, posto, inclusive, na Constituição Federal Brasileira de 1988, em que o rural é um espaço desprovido de tecnologias, está ligado à rusticidade, quase não possui ou possui baixíssimos acesso a bens e serviços públicos e privados, como educação e saúde, por exemplo.

É importante expressarmos a compreensão do Estado capitalista sobre a educação rural, observando que, neste contexto, ligado ao modo de vida, estaria próximo a seu fim.

A escola, no lugar de proporcionar-lhes um campo de reflexão sobre a sua vida de camponês, acaba impondo-lhe um modelo urbano, que o domina, transmitindo-lhe um saber reforçador de uma estrutura de desigualdades e de divisão entre homens cultos (da cidade) e homens incultos (roceiros). (LOPES, [s.d.] apud LEITE, 1999, p. 47).

Observa-se que as escolas rurais, ao serem pensadas de forma igual as escolas das cidades, influencia e reforça o pensamento de que a vida, as conquistas pessoais e os sonhos somente são cabíveis de acontecer nas cidades, o que os

trabalhadores do campo fazem, seu trabalho, seu modo de vida, sua relação com a terra, é coisa do passado, um atraso.

Segundo o pesquisador Leite (1999), a escola rural esteve a serviço do desenvolvimento capitalista no campo, negando a cidadania ao homem que vivia e trabalhava neste lugar. A escola rural reforça a visão do atraso ao modo de vida rural. Aos olhos do capital, ou o homem do campo se modernizava de acordo com o desenvolvimento do capital na agricultura, ou deveria deixar o campo e migrar para a cidade. A escola, nesse sentido, cumpria um papel fortíssimo de exclusão social.

Nas palavras de Leite (1999), não se tinha nas escolas rurais um processo de formação cidadã, que possibilitassem os trabalhadores do campo a percepção de seus direitos. Compreendendo como direito de todo cidadão brasileiro a escola, energia elétrica, saúde, meios de comunicação, transporte público etc., enfim, infraestruturas que lhes proporcionassem uma condição de vida melhor, sem necessariamente precisar sair do campo para obtê-las.

Em contraponto a esta visão de campo e de educação é que a Educação do Campo se coloca. Problematiza a condição de exclusão social e se posiciona frente ao modelo desenvolvimentista para o campo, do sistema capitalista, que exclui os trabalhadores. A Educação do Campo tem a compreensão do campo como um espaço de produção e de vida. Segundo Caldart (2002, p. 26, grifos no original):

Um dos traços fundamentais que vêm desenhando a identidade deste movimento *por uma educação do campo* é a luta do povo do campo por políticas públicas que garantam o seu direito à educação, e a uma educação que seja no e do campo. *No*: o povo tem direito de ser educado no lugar onde vive; *Do*: o povo tem direito a uma educação pensada desde o seu lugar e com a sua participação, vinculada à sua cultura e às suas necessidades humanas e sociais.

Partindo desta análise, consideramos que as noções de campo e rural, cidade e urbano, se inter-relacionam, se inter cruzam uma com as outras, ou seja, é o movimento dialético da realidade.

Para tanto, essas reflexões de campo e rural, cidade e urbano expõem a necessidade do diálogo com a questão agrária, especificamente aqui falamos da questão agrária brasileira e a luta pela terra, analisando as contradições que emergem destes contextos, enunciaremos estas abordagens no texto abaixo.

2.2 A QUESTÃO AGRÁRIA E A LUTA PELA TERRA NO BRASIL

Aproximar as possibilidades de compreensão e análise da realidade que envolve nossa pesquisa e a política de Educação do Campo perpassa pelas noções de campo e rural, cidade e urbano e os elos destes com a questão agrária do país.

Iniciamos nossa arguição sobre a questão agrária no Brasil e luta pela terra sob as palavras do poeta Patativa do Assaré²⁷: “*Esta terra é desmedida e devia ser comum, devia ser repartida, um toco pra cada um, mode morar sossegado.*” Nesse trecho, da poesia intitulada “A terra dos posseiros de Deus”, o poeta nordestino, por meio de suas palavras em formato de poesia, chama a atenção sobre a concentração das terras brasileiras e compreende que deveria ser repartida, e não estar nas mãos de apenas alguns.

Ao enunciarmos nossa reflexão sobre a questão agrária, a “*questão da terra*”, pautamo-nos no paradigma da “questão agrária”, e não pelo paradigma do “capitalismo agrário”²⁸, pois compreendemos no paradigma da questão agrária uma análise que demonstra os conflitos as contradições geradas no campo brasileiro, historicamente marcado pela alta concentração fundiária. A opção pelo paradigma da questão agrária tem base nos estudos de Fernandes (2012), Kautsky (1986), Stédile (2012) e Sauer (2013).

Já o paradigma do “capitalismo agrário”, que tem como seu principal precursor no Brasil o pesquisador Ricardo Abramovay, compreende que a agricultura no país não pode ser explicada pela herança histórica do campesinato, e das diferentes culturas de comunidades tradicionais existentes. Neste sentido,

²⁷ O poeta e compositor Patativa do Assaré (1909-2002) foi um dos mais importantes poetas populares do Brasil, era um cearense que descreve em suas poesias o sofrimento e a esperança do homem do campo, no sertão nordestino. A poesia “A terra dos posseiros de Deus” pode ser encontrada em: <<https://www.blogdowilsonpessoa.com/2015/04/poesia-terra-dos-posseiros-de-deus-PatativadoAssare.html>>.

²⁸ O Paradigma do Capitalismo Agrário está no âmbito dos estudos sobre o desenvolvimento da agricultura brasileira. No País, o autor precursor deste conceito é Ricardo Abramovay, que defende a compreensão das estruturas agrárias no Brasil sob a égide do desenvolvimento capitalista. Para ele, o desenvolvimento da agricultura no País não pode ser explicado pela herança histórica do campesinato e das diferentes culturas de comunidades tradicionais existentes. No paradigma do capitalismo agrário, não se reconhece a organização e produção agrícola camponesa, ou melhor, o conceito de camponês não existe para esses, denomina-se a pequena propriedade de terra de ‘agricultura familiar’. Abramovay aprofunda sua leitura sobre o desenvolvimento da agricultura brasileira a partir da leitura de Chayanov, faz ponderações sobre o atraso da agricultura no Brasil, e considera que a agricultura desenvolvida com base no trabalho familiar, sem investimento tecnológico, e sem estar aliada à economia de mercado é um atraso. Não considera em seus escritos que a estrutura fundiária no Brasil tem um histórico de colonização estrangeira, concentração de terras, trabalho escravo etc., estas para nós são as bases de análise para a questão agrária brasileira.

entendemos que esse não oferece bases de compreensão para a análise dos elos entre as relações existentes no campo brasileiro e a política de Educação do Campo.

Fernandes enuncia que “[...] a questão agrária nasceu da contradição estrutural do capitalismo, que produz, simultaneamente, a concentração da riqueza e a expansão da pobreza e da miséria (FERNANDES, 2013, p. 177)”. Diante dessa análise, observamos que estudar a questão agrária vai além de compreender as desigualdades distributivas da terra no país, mas envolve um debate histórico e ampliado sobre o desenvolvimento das bases do sistema capitalista, e as consequências e contradições desse para os trabalhadores do campo.

Fernandes (2013) desenvolve discussões acerca do desenvolvimento capitalista e suas contradições, que geram transformação e promovem conflitos em diferentes territórios. Segundo o autor:

A conflitualidade e o desenvolvimento acontecem simultâneos e conseqüentemente, promovendo a transformação de territórios, modificando paisagens, criando comunidades, empresas, municípios, mudando sistemas agrários, e bases técnicas, complementando mercados, refazendo costumes e culturas, reinventando modos de vida, reeditando permanentemente o mapa da geografia agrária, reelaborado por diferentes modelos de desenvolvimento. A agricultura camponesa estabelecida, ou que se estabelece por meio de ocupações de terra e implantação de assentamentos rurais, resultantes de políticas de reforma agrária, promove conflitos e desenvolvimento. (FERNANDES, 2013, p. 179).

Nessa perspectiva, reiteramos o campo enquanto um território em disputa, que ao ser abordado em sua essência aponta para um estudo mais complexo e conflituoso que envolve as questões da *terra* no país. Assim, justificamos o título deste texto, “Questão agrária e a luta pela terra no Brasil”, pois estes são processos simultâneos, em que aflora a conflitualidade e promove transformações profundas no território brasileiro. Afinando o entendimento sobre a opção pelo paradigma “questão agrária”, corroboramos com Stédile, em que afirma que este termo possibilita “[...] pesquisar e conhecer a natureza dos problemas das sociedades em geral relacionados ao uso, à posse e à propriedade privada da terra.” (STÉDILE, 2012, p. 639).

Enfatizamos que o campo, por ser um território em disputa, emana de processos de resistência, assim como nos demonstra Fernandes (2013), tanto no

âmbito jurídico e político quanto também na prática, pelos exemplos de permanência na terra e na produção da mesma.

Nessa mesma linha de pensamento, o pesquisador Sauer aponta que “estas resistências ganham um significado fundamental (SAUER, 2013, p. 176)”, em que os trabalhadores organizados em movimentos sociais, comunidades tradicionais, constroem formas de se reproduzirem enquanto tal. Não podemos cometer o equívoco de atribuir as experiências de resistência como um atraso, mas sim como um processo de desenvolvimento, forjado dentro das contradições criadas pelo próprio sistema capitalista, que emana possibilidades de construção de novas relações sociais.

Em meio a estas questões, Sauer (2013) permite pensar que, ao debatermos a estrutura fundiária de um país sob o paradigma da questão agrária, estabelece um estudo que relaciona a terra com o trabalho, nos permitindo assentar sobre os estudos das relações diretas que possuem a luta pela terra na perspectiva da categoria trabalho.

Diferentemente de analisarmos a estrutura fundiária sob o paradigma do “capitalismo agrário”, em que, por viés de sua própria originalidade, atribui à terra valor de mercadoria, lembrando no caso brasileiro a Lei de Terras de 1850²⁹, que designa a propriedade privada da terra e infere diretamente sobre sua função social.

O pesquisador Stédile (2012) chama-nos atenção que o Brasil, desde 1500 até basicamente meados do século XX, viveu um modelo agroexportador, tendo suas bases numa sociedade colonial escravocrata. Foi um dos últimos países a abolir a escravidão (1888), e também tardio em aderir a um governo republicano (1889).

Stédile (2012), baseando-se nos estudos de Darcy Ribeiro³⁰, aponta que no período pós-escravidão e com a crise do modelo agroexportador iniciou-se a

²⁹ Lei n. 601 (Lei de Terras), decretada pelo Império brasileiro em 1850. Através desta lei, somente poderia possuir terras quem as comprasse, ou legalizasse as áreas em que se tinha posse, mediante aos cartórios e com pagamentos de uma taxa para a Coroa. Assim, a partir deste momento, a terra no Brasil passou a ser legalmente uma mercadoria de compra e venda (MORISSAWA, 2001).

³⁰ Darcy Ribeiro nasceu em Montes Claros (MG), em 26 de outubro de 1922, atuante na área de ciências políticas, foi educador, político, etnólogo, antropólogo e escritor brasileiro. Autor da LDB, Darcy Ribeiro foi um grande estudioso das comunidades indígenas no Brasil, entre 1949 a 1951 trabalhou no serviço de proteção aos índios no Brasil. O autor foi um dos difusores do conceito de *identidade cultural*. Foi diretor e colaborador da fundação do Museu do Índio e participou da criação do parque indígena do Xingu. Na política, foi ministro-chefe da Casa Civil do presidente João Goulart, vice-governador do Rio de Janeiro de 1983 a 1987, assessor direto de quatro presidentes

formação do campesinato brasileiro. Nas regiões Sul e Sudeste do Brasil, os camponeses são oriundos do aumento de uma grande massa de imigrantes pobres, expulsos da Europa. Na região Nordeste e parte da Sudeste, mais expressivamente no interior de Minas Gerais, o campesinato provém de pobres mestiços, expulsos pela lei de terras de 1850.

Assim, foram se constituindo no país pequenas propriedades de terras isoladas em confronto com grandes latifúndios, oriundos ainda da oligarquia agrária dos séculos passados, que em meados do século XX vão sendo “documentadas e reconhecidas judicialmente”. Com o processo de industrialização brasileira, a agricultura também perpassa por processos de modernização, que culminou no desenvolvimento das “[...] forças produtivas do capital na produção agrícola, porém excluiu milhões de trabalhadores rurais, que foram expulsos para a cidade ou tiveram de migrar para as fronteiras agrícolas, em busca de novas terras” (STÉDILE, 2012, p. 642).

Diante deste contexto, os trabalhadores foram expulsos de suas terras, o modelo do capitalismo industrial entra em crise e o campo passa por um processo de “modernização”, conhecido como Revolução Verde. Afloram-se assim, segundo Morissawa (2001), na década de 1960, no Brasil, organizações de trabalhadores rurais em movimentos sociais que visam a democratização da terra, entre eles se encontra as Ligas Camponesas, o Movimento dos Agricultores Sem Terra (MASTER). Estes aliados, de certa forma, com partidos políticos, como o Partido dos Trabalhadores Brasileiros (PTB), e a chegada de um governo progressista no poder – João Goulart, popularmente chamado de Jango – projetam um esboço de reformas para o país, incluindo a reforma agrária. No entanto, esses projetos, assim como os movimentos sociais, foram barrados e até mesmo dizimados com o golpe militar de 1964.

Durante os vinte anos de ditadura militar brasileira se intensifica o processo de modernização do país sob o viés do capitalismo internacional. Em outros estudos apontamos estes elementos, em que

da República – Juscelino Kubitschek (Brasil), João Goulart (Brasil), Salvador Allende (Chile) e Juan Velasco Alvarado (Peru). Ainda no estado do Rio de Janeiro foi senador, de 1991 até sua morte, em 17 de fevereiro de 1997. Informações disponíveis em: <<https://cafecomsociologia.com/2010/05/sou-um-homem-de-causas.html>>. Acesso em: 28 jan. 2018.

[...] o Estado tinha seus ideais voltados somente para o desenvolvimento econômico do país, deixou de lado grandes parcelas da sociedade, pois na visão deste Estado do capital, as pessoas que estavam marginalizadas, com o desenvolvimento do país teriam sua oportunidade, mas que isso ocorreria naturalmente. Contudo, sabemos que no sistema capitalista não há espaço para todos e que a desigualdade social chega a seus extremos. (PAVANI, 2015, p. 17).

Estes apontamentos dialogam com os estudos de Marx e Engels, sobre as mazelas do desenvolvimento capitalista, pois para estes autores:

Com o desenvolvimento da burguesia, isto é, do capital, desenvolveu-se também o proletariado, a classe dos trabalhadores modernos, que só sobrevivem se encontram trabalho e só encontram trabalho se este incrementa ao capital. Esses trabalhadores que são forçados a se vender diariamente, constituem uma mercadoria como outra qualquer, por isso exposta a todas as vicissitudes da concorrência, a todas as turbulências do mercado. (MARX; ENGELS, 1999, p. 19).

A partir desta dimensão de entendimento, compreendemos que a produção do sistema capitalista tem bases no trabalho assalariado, explicitando diferentes formas de trabalhos sob a lógica capitalista, baseado na competitividade e exclusão de alguns em detrimento de outro. Esta lógica influi processos tendenciosos de urbanização e domínios de capital no campo, que geram segregações e profundas desigualdades sociais.

Esta lógica de desenvolvimento capitalista também está presente no Brasil. Como lembra Morissawa (2001), as contradições postas pelo sistema capitalista, em meados da década de 1980, afloram no país, mostrando as extremas desigualdades sociais e insustentabilidade política do regime militar. Estas questões, atreladas a uma conjuntura política contrária ao governo naquele período, possibilitou que o país passasse por um processo de redemocratização.

Ainda nos anos finais da ditadura militar, em 1984, de acordo com Morissawa (2001), os trabalhadores do campo, vivendo em condições precárias, de não acesso à terra, e percebendo que estavam fadados a viver na precariedade tanto no campo como na cidade, passam a se organizar. Colocam em questionamento a estrutura fundiária brasileira, orientados, inclusive, pela ala progressista da Igreja Católica, passando a se organizar em movimentos sociais, como: MST, MAB, MMC, CPT e os movimentos sindicais.

Este breve histórico das organizações de luta pela terra no Brasil é importantíssimo para compreendermos o contexto social em que emerge o MST, e

principalmente o motivo que deu origem a política de Educação do Campo, e conseqüentemente as duas das escolas de ensino médio, pesquisadas neste trabalho.

Em estudos relacionados à questão agrária e à Educação do Campo, confluímos que, “[...] para a melhor reflexão a respeito da Educação do Campo, é fundamental partir do debate paradigmático” (FERNANDES, 2008, p. 43). O autor faz referência justamente ao debate do paradigma da questão agrária, questionando: “Qual o campo da Educação do Campo que nos referimos?”. Essa questão tratamos a seguir, em que refletimos o campo como um lugar onde se produz e reproduz a vida.

2.3 O CAMPO COMO LUGAR PARA A VIDA

O Campo é um lugar de vida, para a vida, que tem vida e serve para a vida. “Este é meu lugar, nasci e me criei aqui, no campo. Gosto daqui, mas quero estudar, eu preciso estudar. Então preciso ir para a cidade...”. Esta frase foi enunciada muitas vezes por mim, e muitas pessoas que vivem no campo também as pronunciaram, como demonstram pesquisas realizadas (HARTWIG, 2012) sobre o processo de migração das pessoas do campo para a cidade, principalmente, dos jovens.

Neste desafio, ancoramos nosso debate para reconhecer o “campo como um lugar para à vida”, porém, para além de compreendê-lo, é lutar para que este de fato assim seja. Um campo em que a vida seja possível plenamente, onde se possa estudar, trabalhar, se divertir, ter acesso aos serviços públicos, enfim, um campo onde a vida se produz e reproduz.

Nesse sentido, discutimos o lugar e qual o significado desta categoria geográfica. Pensamos que o mundo é um composto de muitos lugares, como referem Santos e Silveira (2008), e é na relação de uns lugares com os outros que os espaços locais e globais vão se modificando e se transformando.

Neste sentido, o lugar poderia ser compreendido como um elo da relação entre o local e o global, pois o lugar não é isolado. Assim, por meio dos diálogos com Massey (2008), a pesquisadora Andreis reflete que o “[...] lugar está implicado na produção do global e que o global está implicado na produção do lugar.” (ANDREIS, 2014, p. 222).

Em relação aos lugares no processo de globalização, Santos e Silveira (2008) referem “processos da globalização” e suas influências diretas e indiretas, positivas e negativas, nos diversos, espaços, lugares e na vida das pessoas. Os estudiosos fazem uma observação sobre a presença de grandes empresas do capital e suas instalações, que transformam lugares e relações sociais dos mesmos. Para os respectivos autores, “[...] cada lugar, como cada região, deve ser considerado um verdadeiro tecido no qual as condições locais de infraestrutura, recursos humanos, fiscalização, organização sindical, força reivindicatória afastam ou atraem atividades em dado momento.” (SANTOS; SILVEIRA, 2008, p. 297). Nesse sentido, os aspectos particulares próprios, singularidades de determinados lugares, podem atrair ou afastar a implantação de uma grande empresa/indústria, ou seja, as possibilidades de investimento do capital, confluindo com as contradições da globalização.

O lugar, em relação com o todo, com o global, e também o local, produz dinamicidades, como aponta Andreis (2014, p. 224):

Os lugares não são estáticos, não tem fronteiras como divisão demarcatória de espaços fechados e não têm identidades específicas. Isso não significa, segundo Massey, negar a singularidade do lugar, mas significa discutir o sentido global do lugar. Significa não priorizar modelos de datação e nomeação, colando-os ao espaço como se assim fosse desde sempre, negando o espaço, como social e o global existindo assim como lugar – local.

Na nossa pesquisa esse lugar é o campo, esse não como afastado ou à parte da sociedade, mas que reconhece os assentamentos e a comunidade rural³¹ em que as escolas pesquisadas estão inseridas, como fruto das relações sociais em nível global.

Esses contextos de lugares dinâmicos representam movimentos divergentes e convergentes, devido aos complexos sociais que se estabelecem na relação entre os sujeitos em relações com os lugares. O lugar existe enquanto “[...] vínculos e elos com outros lugares, estando também relacionado com outros sujeitos localizados e em relações com outros sujeitos e locais.” (ANDREIS, 2014, p. 222).

³¹Nesta pesquisa em especial referi-nos a comunidade rural, na qual localiza-se a EEB Profº Tertuliano Turíbio de Lemos, esclarecemos que a escola está localizada no contexto de uma agrovila próxima a uma indústria de celulose de médio porte. Porém ainda assim optamos em referenciar como comunidade para designar a população que reside no campo, tem vínculo direto com a agricultura e pecuária, apesar de obter também renda oriunda de trabalho assalariado.

Isso recai sobre o reconhecimento do campo, que se constitui enquanto um lugar da vida. Indica que a relação estabelecida pelos sujeitos que vivem e moram no campo vai se modificando, projetando e transformando lugares.

Verificamos o histórico da maioria dos assentamentos rurais no Brasil. Onde antes era um latifúndio³², hoje, por meio da relação entre sujeitos sem-terra de um lugar com outros lugares, fazem uma ocupação³³, tensionando a realidade, transformam aquele lugar em um assentamento rural.

Por meio desse, observamos o movimento (vivo) do lugar e as suas diferentes significações para determinados sujeitos. Andreis (2014) ressalta as questões relacionadas ao sentimento e ao pertencimento aos lugares. Para a pesquisadora, observam-se elementos “[...] que aproximam o lugar da noção de identificação e pertencimento afetivo-emotivo-valorativo.” (ANDREIS, 2014, p. 215).

Nessa perspectiva, voltamos ao exemplo da transformação tensionada do latifúndio em assentamento, entendendo que este lugar pode ter diferentes significações aos sujeitos que ali vivem ou viviam. Antes da ocupação, este lugar provavelmente não tinha nenhum significado para os trabalhadores sem-terra, que muitos tão pouco o conheciam, contudo, para o fazendeiro, suposto “dono” daquele lugar, esse poderia por exemplo ter um significado de descanso, de poder, ou talvez tantas outras significações.

No entanto, este lugar (o latifúndio), ao se tornar assentamento, pode ter modificado o significado para seus antigos “proprietários”. Porém, para o trabalhador sem-terra que ali foi assentado, pode ser um lugar no qual a reprodução digna da vida se torna possível, um espaço vivido, sonhado por aqueles que ali vivem agora.

Essas transformações do lugar ocorrem em relação com o mundo e do mundo com esse lugar. Assim, a pesquisadora Caldart (2008) reflete sobre os sujeitos do campo na relação com a materialidade da vida, nos diferentes lugares

³² Latifúndio é uma grande propriedade de terras, que está nas mãos de uma única família, ou até mesmo de empresas, sendo na maioria dos casos com documentação duvidosa. Geralmente, estas áreas quase não são cultivadas, não se tem aproveitamento nem econômico e nem social, não movimenta a economia e nem proporciona empregos. Este tipo de propriedades é muito comum em países subdesenvolvidos e geram grande concentração de terras no país e aumento da pobreza no campo (STÉDILE, 2012).

³³ De acordo com Stédile, a ocupação de terras é a essência do MST, reunir pessoas, aglutinar famílias organizadas para ocupar uma área de terra é o que dá unidade ao movimento. Assim, quando um grande grupo de famílias sem-terras se organizam através do MST, para fazer a ocupação de uma fazenda, elas estão lutando por algo que historicamente lhes foi negado, que é o direito à terra, por isso a ocupação de terras. O acampamento, fruto de uma ocupação de terras, é a grande escola do MST, o sentido de comunidade, solidariedade, de aliança e de unidade na luta por um grande objetivo é a grande mística (STÉDILE, 2012, p. 115-123).

que tornam capaz a transformação dos processos educativos do campo, pois “[...] a materialidade educativa de origem da Educação do Campo está nos processos formadores dos sujeitos coletivos da produção e das lutas sociais do campo.” (CALDART, 2008, p. 81).

Entende-se, neste contexto, que o campo se constitui enquanto um lugar de produção da vida, tem relação direta com as questões sociais locais e globais e sofre influência direta da tentativa de homogeneização do sistema capitalista.

Dessa forma, o campo se apresenta como um lugar dinâmico, contraditório, lugares de resistências, compreende a utilidade e atualidade dos avanços tecnológicos e científicos, considerando-os importante. Assim, questiona-se: A serviço de quem está essa forma de avanço, de progresso? A pesquisadora Caldart (2008) infere sobre pensar o campo numa perspectiva de vida, de existir enquanto cidadão, isto implica o debate das relações de trabalho, dimensões culturais e econômicas, relações sociais, os processos produtivos no e do campo, ou seja, a visão de campo enquanto totalidade.

Nos referindo à pesquisadora Caldart (2012), o campo da Educação do Campo se constrói com base na história, se penetra na atualidade, questiona, problematiza, reflete e busca transformá-la ativamente, a educação está atrelada intrinsecamente a um projeto de sociedade de natureza ética, política, social.

Ao elencarmos o campo como “um lugar para à vida”, enunciamos a nossa problemática da pesquisa, que permeia sobre as indagações acerca da juventude do campo. Problematizam-se questionamentos em relação aos jovens, por meio das escolas de ensino médio e suas propostas pedagógicas na relação com a política de Educação do Campo, considerando as singularidades do campo.

2.4 EDUCAÇÃO DO CAMPO: UM OLHAR SOB AS SINGULARIDADES

A problemática na qual se insere a pesquisa realizada, que aborda questões do campo e das escolas de ensino médio em relação com a política de Educação do Campo, apresenta processos e entendimentos singulares.

No âmbito destas singularidades que permeiam essa política educacional, tomamos para esta pesquisa entendimentos relacionados à juventude do campo, formação e trabalho, que expressam uma relação com o lugar, com o campo e com a educação.

2.4.1 Juventude

Como mencionamos acima, os jovens, ou a juventude do campo, são singularidades que estão expressas na realidade, a qual se realiza esta pesquisa. Mas o que é ser jovem do campo? O que significa essa tão falada fase da vida, na qual o presente está relacionado com o passado, quando era criança, e o futuro está ligado ao adulto que se pretende transformar? Essas indagações são também enunciadas por Castro, ao afirmar “o jovem é associado ao futuro, a transformação social” (CASTRO, 2016, p. 439). Elencando reflexões sobre muitos estudos que tendem a “associar os jovens a problemas sociais” (CASTRO, 2016, p. 439), enfatiza-se a condição de ser jovem em meio ao desenvolvimento capitalista e, em especial, de ser jovem do campo.

Ao observarmos as políticas públicas voltadas para a juventude, em especial, o Estatuto da Juventude (Lei n. 12.852)³⁴, esta mesma lei considera juventude a fase da vida que corresponde a faixa etária de 15 a 29 anos. Todavia, ao fazer uma leitura prévia de ser jovem somente enquanto faixa etária, termos quantitativos, torna-se uma análise que pouco contribui. Portanto,

[...] embora a juventude possua marcas definidoras que distingam esse tempo de vida de outros, por outro lado, não pode apenas ser compreendida como um tempo em si, porque só existe na relação com o outro, que é o não jovem, diante da universalidade que envolve ambos. (JANATA, 2012, p. 114).

A pesquisador aponta a análise do jovem para além do tempo e da idade, tematiza as relações sociais que envolvem a . Para essa pesquisa, consideramos os jovens que frequenta o ensino médio, basicamente, uma faixa etária entre 14 a 19 anos. Lembrando que, ao analisarmos os PPPs das escolas de ensino médio do campo na relação com a política de Educação do Campo, estamos analisando uma proposta educacional voltada para o jovem do campo.

Ao nos reportamos à juventude, mensuramos também a fase da vida em que a desfrutamos de muita saúde, de sonhos, de utopia, e que deve se gozar desta

³⁴ O Estatuto da Juventude é considerado um dos principais marcos legais no Brasil, que referencia as políticas públicas para a juventude. Está promulgado no Diário Oficial da União como Lei n. 12.852, de 5 de agosto de 2013. Institui o Estatuto da Juventude e dispõe sobre os direitos dos jovens, os princípios e diretrizes das políticas públicas de juventude e o Sistema Nacional de Juventude. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12852.htm>. Acesso em: 27 abr. 2017.

idade da melhor forma possível, deve trabalhar e estudar muito, para futuramente garantir uma vida mais sossegada. Essa ideia é comumente reiterada.

Por outro lado, devemos explicitar que, com os jovens da classe trabalhadora, a fase da juventude nem sempre representa sonhos e utopia, pois: “O jovem da classe trabalhadora do início do século XXI carrega a marca da sociabilidade do capital, assolado pelo desemprego, pela falta de perspectivas, pela violência, tráfico de drogas, prostituição” (JANATA, 2012, p. 229).

Referimos, assim, o processo de exploração da juventude no sistema capitalista, que culmina com a educação escolar projetada para as crianças e jovens da classe trabalhadora que reforça e visa naturalizar esta exploração.

A educação institucionalizada, especialmente nos últimos 150 anos, serviu – no seu todo – ao propósito de não só fornecer os conhecimentos e o pessoal necessário à máquina produtiva do sistema do capital, como também gerar e transmitir um quadro de valores que *legitima* os interesses dominantes, como se não pudesse haver nenhuma alternativa à gestão da sociedade, seja na forma, ‘internalizada’ (isto é, pelos indivíduos devidamente ‘educados’ e aceitos) ou através de uma dominação estrutural e uma subordinação hierárquica e implacavelmente imposta. (MÉSZÁROS, 2005, p. 35).

O autor remete à compreensão de olhar os jovens, para além deles, estender uma leitura do contexto social em que este jovem está inserido. Assim, o contexto social do campo é o tempo presente da juventude a qual nos referenciamos, quando nos propomos a analisar as propostas pedagógica da escola de ensino médio do campo, considerando como é ser jovem do campo e viver a juventude neste lugar. Analisa-se, nesta perspectiva, a educação projetada para os jovens estudantes do ensino médio no campo.

Referimos o título deste texto, “Juventude do Campo”, àquela parcela da população jovem brasileira que mora no campo, na maioria dos casos invisibilizada pelos órgãos governamentais, e projetadas como futuros trabalhadores urbanos. De acordo com Castro “[...] no Brasil, juventude e políticas públicas como tema investigativo alcança maior visibilidade nos anos 1990, recebendo grande impulso nos anos 2000 (CASTRO, 2016, p. 2).”

Notamos, assim, que a lógica de ver os jovens do campo como futuro jovens urbanos não demonstrava necessidade de pensar ou estudar sobre a juventude do campo até basicamente final do século XX. Segundo a pesquisadora Castro (2012), é a partir da década de 1990 que os jovens do campo passam a ser alvo de

pesquisas e estudos, em sua maioria relacionados ao “problema de migração” dos jovens do campo para a cidade e ao inchaço urbano.

Para tanto, concorda-se com Simões (2015) quando esse reflete em sua pesquisa com jovens faxinalenses³⁵ e aponta pensar o jovem do campo para muito além da diferença do jovem da cidade, mas sim tematizar estes, numa perspectiva de sujeito histórico social. Para o pesquisador:

[...] pensar para além do reconhecimento das diferenças que marcam territorialidades das juventudes nos campos e nas cidades, apontando para a compreensão de como estas diferenças se constituíram em fatores de subalternização, de ampliação das desigualdades socioeconômicas, de precarização da vida nos territórios, da exclusão e/ou fragilização das condições necessárias para a efetiva participação dos jovens como membros de uma sociedade. (SIMÕES, 2015, p. 271-273).

Notamos, a partir desta análise, que em muitos casos os jovens acabam sendo excluídos, enquanto membros participantes de uma sociedade, sendo vistos somente enquanto jovens do campo ou da cidade. Por almejam renda e condições socioeconômicas melhores, acabam se deparando com a precarização da vida, tanto no campo quanto nas cidades.

Em relação aos jovens do campo, as diferenças que marcam a sua existência são ainda mais consideráveis, uma vez que, ao serem excluídos dos serviços públicos básicos, como saúde, educação e lazer, acabam carregando sob as “suas” a difícil “decisão” entre “sair ou ficar no campo”, como se fosse uma escolha dos jovens e não pela falta de escolhas dada as negações de alternativas de viver no e do campo. Nesta perspectiva, corroboramos com Castro (2016) sobre a imagem que se reproduz do desinteresse do jovem pelo campo, contribuindo para que estes não sejam visualizados pelo poder público.

A ausência de serviços públicos, e de políticas públicas, que atendam as demandas da juventude do campo contribui para a expulsão destes jovens do lugar onde moram, e buscam na cidade uma alternativa de vida, embora nem sempre seja esta a sua vontade (KUHN, 2013).

³⁵ Os jovens faxinais vivem em comunidade faxinalenses, cuja cultura se caracteriza por pelo uso socializado das terras, o de pertencimento e a memória comum da comunidade. A organização da vida é baseada no uso e gestão comunal das terras, dos recursos naturais, dos criadouros de animais, no cultivo de culturas diversificadas e nas relações e laços de solidariedade e reciprocidade. Possuem diversas práticas tradicionais ligadas à medicina natural, com o uso de plantas medicinais, rezas e benzedeiros (SIMÕES, 2015).

O acesso precário dos jovens do campo à educação, ao lazer, ao trabalho e à renda atinge de forma negativa essa juventude e arremessa uma grande parcela da mesma para os centros urbanos. Segundo Simões (2015, p. 266):

[...] não se trata apenas de um processo que atinge as territorialidades específicas dos chamados povos e comunidades tradicionais, a exemplo dos jovens faxinalenses e quilombolas, mas também de outros segmentos/representações espaciais da juventude rural.

Nesse sentido, as reflexões se dão em torno das ausências de políticas públicas, que de fato respondam pelas demandas da juventude do campo. Ao explicitarmos as ausências, não significa que elas não existam, pois obtemos conhecimentos de programas de governo³⁶ voltados para os jovens que vivem no campo, porém, é importante ressaltar que ainda são mínimas, e pouco significativas frente às necessidades destes jovens. Neste aspecto, enunciamos os estudos de Castro, pois para a pesquisadora, “[...] há consenso nas pesquisas quanto as dificuldades enfrentadas pelos jovens do campo, principalmente de acesso à escola e ao trabalho.” (CASTRO, 2016, p. 441).

A autora traz apontamentos extremamente relevantes e ao mesmo tempo preocupantes em relação ao acesso de jovens de assentamentos rurais a escola.

Em estudo sobre a educação em assentamentos (Brasil, 2005), essas dificuldades se confirmam como nacionais. De 2,5 milhões de entrevistados, 26% têm entre 16 e 30 anos, se somarmos este número a população com menos de 15 anos, ampliamos o percentual para um universo de 64%. Desses, 38,8% frequentam escolas (987.890), sendo: 48,4% estudantes do primeiro segmento do ensino fundamental (representando 95,7% da população com idade para estar matriculada nestas séries); 28,5% do segundo segmento do ensino fundamental; e apenas 8% do ensino médio e profissionalizante. [...] Segundo o Ministério da Educação (Brasil, 2005), uma das principais razões para o abandono da escolarização é a dificuldade de acesso às escolas a partir desse ano e, em especial o ensino médio. (CASTRO, 2016, p. 441).

Notamos, a partir dos dados acima, que há um percentual bastante considerável de jovens do campo em idade escolar fora da escola. Observamos que, na maioria dos casos, os jovens frequentam os primeiros anos do ensino fundamental, o número então vai decaindo quando chega aos anos finais do ensino

³⁶ Principais programas ligados às políticas públicas para os jovens do campo a partir dos anos 2000: Nossa Primeira Terra (NPT); Pronaf Jovem; Pro Jovem Campo; Programa Cultura Viva; Proeja; Saberes da Terra. Disponível em: <http://juventude.gov.br/articles/0009/2708/Miolo_Juventude_rural_web.pdf>. Acesso em: 22 fev. 2018.

fundamental. Porém, quando aponta os dados da frequência desses jovens no ensino médio, as preocupações são gritantes, pois, de acordo com a pesquisa, de 64% dos jovens pesquisados e idade escolar, apenas 8% frequentam o ensino médio. Castro (2016) explicita também que, dos jovens que conseguem concluir o ensino médio, sendo a minoria, poucos destes frequentaram escolas que oferecem esta etapa de ensino no campo, a maioria vai para a cidade via transporte escolar.

Estudos de pesquisadores, como Strapazollas (2005), Simões (2015), Pavani (2011, 2015), Janata (2012) e Vieira (2013), problematizam as dificuldades de acesso da grande maioria das populações do campo, ao direito subjetivo constitucional, que é a educação pública e de qualidade, entendida como um dever do Estado. O direito à educação pública e de qualidade está explicitado no texto da Constituição Federal de 1988, alterado e revisado pelas emendas Constitucionais de 1 a 6/94, 1/92 a 91/2016 e pelo Decreto Legislativo n. 186/2008, estabelecendo assim no Art. 208:

O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: (EC no 14/96, EC no 53/2006 e EC no 59/2009) Da Ordem Social 123
I – educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria;
II – progressiva universalização do ensino médio gratuito;
III – atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino;
IV – educação infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 5 (cinco) anos de idade;
V – acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um; (BRASIL, 2012a, p. 121-122).

Apesar de estarem postos em um documento oficial do Estado brasileiro, estudos realizados sobre a juventude do campo (já referenciados nos textos desta pesquisa) demonstram que ainda se tem muito a avançar, inclusive, sobre a política pública de Educação do Campo. Essa não conseguiu até momento atingir a grande maioria das populações do campo, e está mais presente nos lugares onde a atuação dos movimentos sociais, em especial, o MST.

Castro (2016) refere que em vários lugares os jovens estão se organizando socialmente e politicamente, através de movimentos sociais principalmente os ligados a Via Campesina³⁷.

³⁷ Via Campesina é uma organização de camponeses em nível internacional, visa articular as ações e projetos das organizações camponesas e movimentos sociais de trabalhadores rurais

Estes jovens confrontam a ideia de que os jovens não têm interesse pelo campo. Segundo a pesquisadora Janata (2012), os jovens lutam pelos seus direitos de morar, de estudar, de obter lazer e renda do e no campo, são pessoas que reafirmam conscientemente a sua existência enquanto jovem do campo e constituem uma identidade social. Estas organizações da juventude e seus processos de lutas e enfrentamentos são expressões claras das contradições causadas pelo sistema capitalista no campo.

Nesta perspectiva de diálogos sobre a juventude do campo, atribuímos às nossas reflexões o pensamento de Castro (2016, p. 442):

Assim, 'ficar ou sair' do campo é mais complexo do que a leitura da atração pela cidade e nos remete à análise de juventude como uma categoria social-chave pressionada pelas mudanças e crises da realidade no campo, e para a qual a educação do campo tornou-se uma questão estratégica.

Essas palavras da pesquisadora remetem a pensar e dialogar sobre a importância estratégica da Educação do Campo, analisando esta enquanto projeto de educação, e também como política pública.

Inferimos, dessa maneira, no texto em segue, sobre a perspectiva da formação, na Educação do Campo, estando imbuída aos projetos educacionais, a formação humana, que seja significativa e que envolve os sujeitos do campo, na relação com a sociedade, com o mundo.

2.4.2 Formação humana

Elaborar dialogicamente um texto, sobre a formação humana, acerca das reflexões postas pelos PPPs das escolas de ensino médio do campo, em relação com a política de Educação do Campo, culmina com os ensinamentos de Freire (2014), ao referir que somos seres “inconclusos”. Desta forma, a formação é parte

em praticamente todo o mundo, atuando em países da (Ásia, América, África e Europa). No Brasil os movimentos sociais que compõe a Via Campesina são: Movimentos dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST); MAB; MMC; Movimento dos Pequenos Agricultores (MPA); Conselho Indigenista Missionário (CIMI); CPT; Pastoral da Juventude Rural (PJR); Federação dos Estudantes de Agronomia do Brasil (FEAB); Associação Brasileira de Estudantes de Engenharia Florestal (ABEEF) e também Pescadores e Pescadoras Artesanais. Disponível em: <<https://jornalggn.com.br/blog/luisnassif/o-importante-papel-de-via-campesina>>. Acesso em: 23 fev. 2018.

inerente do ser humano, este enquanto vivo, e em inter-relação com outros sujeitos e com a natureza, estará sempre em processo de formação.

Todavia, as dimensões destes processos de formações é que podem ser modificados, ressignificados e modulados, a depender do meio e do interesse dos processos formativos.

Neste sentido, é com base na referida perspectiva de formação, a formação humana, que abordamos na pesquisa a referente categoria; depreendemos o sentido dessa para a Educação do Campo e como essa vem sendo enunciada nos PPPs das três escolas pesquisadas, tanto nos aspectos formativos das escolas, quanto nos processos de formação para professores para atuarem nas escolas do campo.

Amparados na leitura de Arroyo (2004) sobre a formação de professores para as escolas do campo, observamos que o pesquisador pauta as questões das vivências, da cultura e das lutas sociais do campo, considerando estes processos como partes da formação deste professor.

A partir deste entendimento, um projeto de formação para os professores do campo deve proporcionar a esses vivências as experiências do campo, conhecer e se possível ser parte das contradições desse lugar. O pesquisador ressalta a importância dos movimentos sociais e suas pautas reivindicatórias de reforma agrária. Está na agenda de lutas desses movimentos sociais as escolas do campo e políticas públicas de Educação do Campo, voltadas para a formação de educadores que, de fato, atenda as demandas dos jovens e crianças que ali vivem.

Os movimentos sociais do campo reivindicam políticas próprias de educação, para a formação de professores “[...] a partir da dinâmica social, política e cultural existente no campo e através das lutas dos movimentos sociais por seus direitos à terra, território, modo de produção camponês, à educação e à escola.” (ARROYO, 2004, p. 163).

O autor ressalta a importância dada pelos movimentos sociais às experiências vivenciadas pelos sujeitos, nas interações humanas, no convívio coletivo entre outros espaços.

A possibilidade educativa, relacionada com as vivências do dia a dia, é força às aprendizagens. Bragança (2011, p. 6) aponta que:

A formação ancorada nas aprendizagens experienciais não consiste em uma acumulação de informações e saberes, mas na experiência vital do sujeito que se transforma juntamente com o conhecimento, assumindo novas formas de ser e de estar no mundo e, juntamente com essas novas formas, as imagens de si, para si e para o outro são ressignificadas.

Através destes enunciados, observamos que há uma consonância no entendimento dos aspectos formativos elucidados pelos documentos da política pública de Educação do Campo e os referidos pela pesquisadora. Isso porque atentam para a importância dos saberes culturais e as experiências formativas vivenciadas no campo, na relação com a produção do conhecimento científico.

Neste sentido, tomamos a educação e formação não como iguais, mas que podem ser entendidas como processos indissociáveis, pois o processo educativo do ser humano perpassa ao longo de sua vida, e estes vão sendo compreendidos a sua formação enquanto sujeito histórico. De acordo com Bragança (2011, p. 2):

A educação coloca-se, dessa forma, como prática social, tanto em sua vertente institucionalizada como em sua vertente informal. Já a formação é um processo interior; ela liga-se à experiência pessoal do sujeito que se permite transformar pelo conhecimento. Assim, podemos afirmar que, potencialmente, todos os espaços e tempos da vida são espaços e tempos de formação, de transformação humana.

Desta maneira, elucidamos o entendimento da educação enquanto prática social, que pode ser institucional ou não, e estes processos educativos contribuem na formação humana, a qual liga-se ao interior do sujeito nas transformações que ocorrem em si, devido às experiências vivenciadas e aos espaços formativos que convive.

Este pensamento de formação humana também é contextualizado por Freire, quando expressa que o homem é um “ser programado para aprender”. E mais, Freire nos diz que

[...] educação, como formação, como processo de conhecimento, de ensino, de aprendizagem, se tornou, ao longo da aventura no mundo dos seres humanos, uma conotação de sua natureza, gestando-se na história como a vocação para a humanização [...]. (FREIRE, 2014, p. 26).

Assim, o processo educativo não se restringe somente à escola, perpassa toda vida humana. Mas ela, a escola, é também um meio no qual ocorrem os processos formativos que humanizam e não seja apenas mera transferência de

comodismo e obediência para a classe trabalhadora, como refere Freire ao discutir “educação bancária”.

Por meio da educação, o sujeito aprende a história das coisas, ampliando sua visão de mundo e assim de fato atuar sobre este mundo de forma crítica, “o fato de rememorar a vida traz para os/as participantes um sentido formador” (BRAGANÇA, 2011, p. 2).

Em síntese, podemos conceber que a relação educação e formação são intrínsecas, se fundem e se autoafirmam, quando a compreendemos como algo próprio ao ser humano. Os processos formativos e educativos são parte do ser existencial, que se relaciona consigo próprio e com o meio que vive, é fruto e agente de transformação da sociedade em que se coloca enquanto ser humano. Elucidamos em Bragança sobre este entendimento, em que:

Se entendemos a formação como um processo interior, referido à possibilidade de o sujeito se permitir tocar pelos movimentos educativos da vida, transformando-os em experiências significativas, reconhecemos, então, o lugar central do sujeito. Afirmamos, no entanto, que a intensidade das experiências que se tornam significativas e formativas são necessariamente coletivas; elas vêm de um investimento social, no caso do processo escolar, ou das tramas, dos encontros e desencontros que temos com os outros e com o meio, ao longo da vida. (BRAGANÇA, 2011, p. 4).

Neste sentido, reafirma-se que as experiências são significativas ao processo de formação humana. Assim, a Educação do Campo visa a problematização das vivências no campo pela escola, movimenta os processos educativos e formativos do sujeito, aguçando sua capacidade criadora e transformadora de si e do lugar onde vive.

Partindo desta dimensão formativa da Educação do Campo, enunciaremos os vínculos que este projeto de educação aponta na relação entre educação e trabalho, inserindo, assim, a categoria trabalho, enquanto um elo de entendimento, ao mesmo tempo que distanciamento, na relação da proposta de Educação do Campo, com a política educacional do campo. Relação essa que infere diretamente na relação prática e teoria das escolas do campo.

Para a pesquisa, o entendimento acerca da categoria trabalho (debate estendido no texto abaixo) conflui em sua importância de análise, devido a sua centralidade nos debates em torno da Educação do Campo, enquanto proposta educacional.

2.4.3 Categoria Trabalho

Ao desenvolver a análise de como as escolas de ensino médio do campo expressam por meio de seus PPPs a política de Educação do Campo, não poderíamos deixar de olhar para a categoria trabalho. Essa visualizada enquanto categoria essencial no processo educativo, pelos pesquisadores, aos quais tomamos como referente de entendimento da proposta de Educação do Campo para esta pesquisa.

Desde já, apontamos que o entendimento do princípio educativo do trabalho é pouco recorrente nos documentos que legitima Educação do Campo enquanto política pública de educação.

Dos documentos analisados para esta pesquisa, observamos que a relação educação e trabalho está presente com maior destaque na PC-SC de 2005, “[...] no âmbito educacional o trabalho é o princípio educativo [...] a ação educacional pautada nesse princípio busca superar os modelos de produção que consideram o trabalho como mercadoria.” (SANTA CATARINA, 2005, p. 145). A partir deste entendimento, considera-se a fundamental importância que se tem na relação educação e trabalho, no entanto, não apresenta formas de como fazer na prática esta relação.

A categoria trabalho pode ser entendida como condição existencial do ser humano, pois o trabalho “é a condição básica fundamental de toda a vida humana” (MARX; ENGELS, 1999, p. 4). Os autores consideram o homem como “fruto do seu próprio trabalho” (MARX; ENGELS, 1999, p. 4), já que, ao estabelecer relações com a natureza, enquanto espécie, desenvolveram-se formas desta relação, a fim de transformar e adaptar ao seu convívio o *habitat* onde vivem.

Essa apropriação da natureza se realiza pelo trabalho, que, por sua vez, exige uma organização do sujeito, ora individual, ora coletiva, o que exigiu também do homem o desenvolvimento de meios para se comunicar com os seus iguais, possibilitando o convívio coletivo.

A sociedade, enquanto fruto das relações coletivas humanas, vai se formando e reformulando ao longo da história. Assim, nesse processo, o trabalho também vai sofrendo alterações, ao mesmo tempo que a forma como o homem se relaciona com o trabalho também é transformada, a partir da criação dos instrumentos para a realização do trabalho.

Como consequência, as transformações nas relações de trabalho geram um processo de divisão, como: Divisão Social do Trabalho, Divisão Material do Trabalho, Divisão Sexual do Trabalho, Divisão Internacional do Trabalho, Divisão Intelectual e Manual do Trabalho, Divisão do Trabalho do Campo e da Cidade etc. Segundo Marx e Engels (1999, p. 47), “[...] com a divisão do trabalho está dada, ao mesmo tempo a contradição entre o interesse de cada um dos indivíduos ou de cada uma das famílias e o interesse comunitário [...]”, divisões estas que se acirram e se embrutecem no sistema capitalista.

Todas estas divisões têm consequências bastante desastrosas para a formação humana integral. Para Marx (2010), o homem perde a “totalidade de seu trabalho”. Ou seja, esse é dividido, separado de sua produção, o homem, enquanto produtor, não visualiza mais o produto de seu trabalho. Outra divisão emblemática é a separação do trabalho manual do trabalho intelectual, esta divisão se desmembra no processo de escolarização brasileira, em que separa escolas que formam pessoas para desenvolverem trabalhos manuais e outras pessoas para os trabalhos intelectuais. Isso ocasiona um processo de alienação do ser humano, que influi diretamente na sua relação com o mundo e com o trabalho.

Ao explicitarmos sobre a perda de totalidade, pelo trabalhador, do produto do seu próprio trabalho, tomamos como exemplo de um operário, que trabalha em um frigorífico de frango, sendo responsável por cortar a coxa do frango. Ele passa dia após dia fazendo este mesmo trabalho, porém, ele não sabe de onde vem o frango, para onde vai, os custos etc. Este processo faz com que o trabalhador seja separado do fruto do seu trabalho, passa a ser um sujeito apático a sua condição de trabalhador para o mercado, alheio ao produto do seu trabalho.

Em outra lógica de organização do trabalho, tomamos como exemplo um agricultor familiar camponês, que, mesmo inserido parcialmente na lógica da agricultura capitalista, ainda assim, este sujeito trabalhador tem uma relação mais próxima com o seu trabalho, uma vez que precisa planejar o seu plantio. Onde? Como? Quanto? E quando vai plantar? Depois, este mesmo sujeito vai colher, e precisa decidir: qual vai ser o destino do fruto do seu trabalho? Se for vender, para quem irá vender?

Essas argumentações necessariamente dão sentido à relação educação e trabalho na Educação do Campo, pois é condição posta, pela própria realidade do campo, sem esta lógica de entendimento a Educação do Campo não infere sob a demanda desta população.

Compreendemos que um dos aspectos principais da formação humana se dá pelo trabalho, condição existencial. Desta maneira, numa perspectiva de educação emancipadora, a relação educação e trabalho deve estar ligada, essa relação é indissociável, é através dela que a práxis acontece. É por meio dessa relação que poderá se construir possibilidade de práticas mais humanas e de novas relações entre homem/homem e homem/natureza. Para Caldart (2012, p. 263):

No plano da práxis pedagógica, a Educação do Campo projeta o futuro quando recupera o vínculo essencial entre formação humana e produção material da existência, quando concebe a intencionalidade educativa na direção de novos padrões de relações sociais, pelos vínculos com novas formas de produção, com o trabalho associado livre, com outros valores e compromissos políticos, com lutas sociais que enfrentam as contradições envolvidas neste processo.

A articulação entre teoria e prática compreende o ato educativo em sua totalidade das dimensões humanas. Todavia, vivemos em uma sociedade capitalista, a mais desenvolvida e mais complexa da história, que, de acordo com Marx (2010), permeia entre a superestrutura e a infraestrutura, e neste bojo se encontra a luta de classes.

É nestas relações que a proposta de Educação do Campo se coloca no sentido de confronto com a lógica dominante no processo educativo, imposta pelo capitalismo. Para isso, as políticas públicas educacionais para o campo encontram complexos de diferenças no modo de compreender a vida e o humano. Pode-se dizer que envolve uma lógica capitalista de educação, que vê o trabalhador somente como futura mão de obra assalariada.

O trabalho como princípio educativo ganha nas escolas a feição de princípio pedagógico, que se realiza em uma dupla direção. Sob as necessidades do capital de formação da mão de obra para as empresas, o trabalho educa para a disciplina, para a adaptação às suas formas de exploração ou, simplesmente, para o adestramento nas funções úteis à produção. Sob a contingência das necessidades dos trabalhadores, o trabalho deve não somente preparar para o exercício das atividades laborais – para a educação profissional nos termos da lei em vigor –, mas também para a compreensão dos processos técnicos, científicos, históricos-sociais que lhe são subjacentes e que sustentam a introdução das tecnologias e da organização do trabalho. (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2017, p. 751).

Assim, pelas palavras dos pesquisadores, podemos inferir, que o trabalho carrega em si o princípio educativo, envolve as várias dimensões da formação humana, desenvolvendo capacidades de raciocínio, cooperação, construção

coletiva, desenvolve habilidades com o corpo e com a mente, estreitando a relação de pensar e agir. Dessa forma, o princípio educativo do trabalho na educação é fundamental para que os sujeitos estudantes possam ter acesso e apreender os conhecimentos acumulados pela humanidade, bem como, ter o domínio das técnicas de trabalho.

Compreende-se que a educação pelo trabalho e para o trabalho, para além da lógica capitalista, é quando as relações de produção se estabelecem, enquanto relações sociais, em que essas possibilitam aos sujeitos a criação, a arte de produzir, e não apenas reproduzir.

A partir dos elementos teóricos abordados neste capítulo em interlocução com o capítulo anterior, que, em síntese, trazem para o diálogo as singularidades e as problemáticas do campo, na centralidade das discussões que envolvem a escola e a política de Educação do Campo, é que avançamos para o último capítulo desta dissertação, elucidando as indagações que permeiam esta pesquisa, em relação aos jovens e suas percepções do campo. Enfatizamos nosso objetivo da pesquisa, de compreender como as escolas de ensino médio do campo incorporam e textualizam em suas propostas pedagógicas a política de Educação do Campo, por meio de um “confronto” (ANDREIS, 2014) dos PPPs das três escolas de ensino médio do campo e os documentos da política educacional do campo.

3 PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO E A POLÍTICA PÚBLICA DE EDUCAÇÃO DO CAMPO

“A escola é apenas um dos espaços onde se realiza a educação; ainda assim, um espaço prioritário, porque ela é uma instituição que funciona segundo uma lógica própria que, historicamente, permitiu a sua transformação num instrumento ideológico a serviço da dominação. Contra essa lógica de funcionamento, precisamos ter uma organização e persistência para conseguir invertê-la e colocá-la a serviço dos dominados. Todo o nosso empenho vale a pena exatamente porque se trata de uma ferramenta de formação extremamente importante.” (FERNANDES, 2007 p. 88).

Ao assumirmos a direção do caminhão e encarar a condução desta pesquisa, com a rigurosidade implicada nas mãos de quem está no volante, tanto no que se refere aos princípios científicos quanto no compromisso com a vida dos que estão fora da cabine do caminhão, com os quais os diálogos e a luta sempre se fizeram presentes, durante todo o percurso de nossa viagem investigativa, pois não hesitamos em desembarcar várias vezes da cabine e erguer a bandeira de luta, a qual enfatizamos a persistência em colocar a escola a serviço da classe trabalhadora. Nos chama a atenção Fernandes (2007) na epígrafe acima, em que “Todo o nosso empenho vale a pena exatamente porque se trata de uma ferramenta extremamente importante”, sendo esta ferramenta, a escola, que emana as possibilidades do conhecimento, de fato, como um formador de consciência que permite a transformação.

É com o compromisso pelas causas e com os sujeitos da Educação do Campo que assumimos a direção do caminhão. Retomamos o início de nosso percurso, considerando o contexto que envolve as indagações que geram a pesquisa.

Assim, reportamos ao nosso problema a ser investigado, de como a escola de ensino médio do campo, por meio, da análise de suas propostas pedagógicas na relação com a política educacional do campo, contribui para as apreensões dos jovens sobre as causas do campo. Este problema conflui com o objetivo que se propõe este estudo, que é de compreender como a escola de ensino médio do campo incorpora e textualiza em seu PPP a política de Educação do Campo.

Os diálogos em torno do problema e do objetivo da pesquisa foram sendo guiados por uma proposta metodológica. Assim, na introdução deste trabalho,

expomos o nosso problema de pesquisa, os objetivos que almejamos alcançar, e o método e metodologia que seguimos para chegarmos ao nosso objetivo principal.

No primeiro capítulo, intitulado “Política de Educação do Campo”, elaboramos uma pesquisa geral para entendermos a construção da política de Educação do Campo, seus processos históricos e as demandas pelas quais culmina a respectiva política educacional. Analisamos, também, os documentos da lei com os quais dialogamos na pesquisa.

Com o título “Campo como um lugar para a vida”, elaboramos no segundo capítulo, reflexões sobre categorias e noções que emergem do contexto de campo, e afloram da materialidade da política pública de Educação do Campo. Entre as noções que envolvem esta temática, elucidamos entendimentos de campo e rural, cidade e urbano. Enfatizamos a questão agrária brasileira, pois é em meio aos conflitos e embates entre a luta de classes que a política de Educação do Campo é constituída. Abordamos elementos de debate acerca do conceito de lugar, consideramos este como um conceito-chave no entendimento de campo como um lugar para a vida. No sentido das singularidades que permeiam a Educação do Campo, construímos diálogos que abordam elementos da juventude do campo, da formação e do trabalho.

Com esses elementos, tecemos neste terceiro capítulo, análises acerca do que propõe a pesquisa. Iniciamos o capítulo com uma abordagem mais geral sobre o ensino médio no Brasil, e também como este é concebido na perspectiva da proposta educacional para as escolas do campo. Em seguida, apresentamos as escolas por meios de seus PPPs, elaborando apreensões dos documentos, atentando às referências bibliográficas, às concepções teóricas metodológicas e aos modos de organização escolar.

A leitura dos PPPs das três escolas e dos documentos da política selecionados para esta pesquisa, realizada à luz do método de Análise de Conteúdo, permite refletir e problematizar os encontros e desencontros, as aproximações e os distanciamentos entre os documentos que normatizam a Educação do Campo e a realidade postas pelas escolas de ensino médio do campo por meio de seus PPPs.

3.1 O ENSINO MÉDIO NO BRASIL E A PERSPECTIVA DESTA ETAPA DE ENSINO PARA A EDUCAÇÃO DO CAMPO

Considerando as indagações acerca da juventude do campo que culminaram na pesquisa, envolvemos as escolas de ensino médio no âmbito educacional dessa juventude, articulando discussões das propostas pedagógicas das escolas na relação com a política de Educação do Campo.

Partindo destas considerações, trazemos, inicialmente, uma contextualização histórica desta etapa de ensino no Brasil. Assim, sobre o ensino médio no Brasil, Romanelli (2014) expressa que este constitui a última etapa da educação básica. Inicia-se como educação pública em 1942, com a conhecida reforma educacional, “Gustavo Capanema”³⁸.

A partir de 1945, com o avanço do processo de industrialização do país, havia necessidade por mão de obra mais qualificada, demandando uma educação voltada para o mercado de trabalho que atingissem os jovens das camadas populares. Porém, a reforma do então estudo secundário de maior impacto, e extremamente voltada para a profissionalização, foi em 1971. De acordo com Ramos (2006, p. 53):

A Lei n. 5.692, 11 de agosto desse ano, colocou como compulsória a profissionalização em todo o 2º grau. Essas medidas foram significativas da prática economicista no plano político que, concebendo um vínculo linear entre educação e produção capitalista, buscou adequá-la ao tipo de opção feita por um capitalismo associado ao grande capital.

Nesse sentido, o ensino técnico-profissionalizante passa a ser generalizado, voltado às classes populares, não atendia as demandas da população de maior condição financeira que visualizava na referida etapa de formação a ponte para a universidade.

Desta forma, Ramos (2006) demonstra que, a partir de 1985, o ensino médio começa a ser debatido com mais ênfase nas políticas públicas para a educação. Com o processo de redemocratização brasileira, a Constituição Federal de 1988 e

³⁸ Segundo Romanelli (2014), a reforma Gustavo Capanema foi o nome dado às transformações do sistema educacional brasileiro em 1942, durante a Era Vargas, liderada pelo então ministro da Educação e Saúde, Gustavo Capanema. Referencia a lei ensino secundário que institui um primeiro ciclo de quatro anos de duração e um segundo ciclo de três anos. O ensino secundário (atual ensino médio) tinha por finalidade formar a personalidade integral dos adolescentes, elevar a formação espiritual, a consciência patriótica e a consciência humanística, dar preparação intelectual geral para prosseguir em estudos mais elevados.

mais tarde a LDB de 1996 introduzem novas diretrizes para essa etapa de ensino, que passa a ser considerado a etapa de aprimoramento da pessoa humana. Possibilita os conhecimentos técnicos, científicos, artísticos, e também a compreensão do sujeito enquanto ser histórico.

Castro (2016) aponta que quem tem mais acesso a essa modalidade de ensino é a parcela da população urbana, geralmente quem está localizado nos grandes centros urbanos, mais próximos às escolas, em que as políticas de educação chegam, de certa forma, com maior facilidade. São excluídas as populações da periferia e as populações do campo. A pesquisadora Castro demonstra, através de sua pesquisa, que “[...] uma das principais razões apontadas pela PNERA para o abandono da escolarização é a dificuldade de acesso às escolas a partir da 5ª série e em especial no Ensino Médio.” (CASTRO, 2016, p. 118-119).

A pesquisa citada acima obtém dados de 2005, no entanto, possui relevância na atualidade. Observamos que, apesar de diminuir o número de jovens fora da escola, ainda assim, segundo dados obtidos no relatório do Censo Escolar 2015³⁹, com base no IBGE (2010), existem no meio rural 1.864.758 jovens. Porém, desses, apenas 343.824 estão matriculados no ensino médio, um número pouco expressivo diante da demanda que se tem.

Esses dados demonstram a necessidade de ampliar a oferta e permanência dos jovens do campo no ensino médio, de preferência em escolas do campo, apontando desafios para a política pública de Educação do Campo e para os movimentos sociais. Percebe-se nessa lógica a necessidade real dos esforços das populações do campo em manter as escolas que já existem e lutarem por novas escolas de ensino médio no campo para que possam construir processos educacionais, que tenha como proposta pedagógica a Educação do Campo. A pesquisadora Lima, enfatiza a estratégia do ensino médio para os movimentos sociais do campo e em especial para o MST, segundo a mesma “a escola de nível médio para o MST deve ser difusora de uma nova ética, de valores de cooperação, dentre outros” (LIMA, 2008 p.199), nesse sentido, “o Ensino Médio do Campo torna-se necessidade urgente” (LIMA, 2008 p. 205)

³⁹ BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. **Censo Escolar da Educação Básica 2015**. Notas e Estatísticas. Brasília: MEC, 2016.

A partir desta perspectiva de educação, é importante caracterizar que a opção por um novo ensino médio para as escolas do campo é a opção pelo “velho” em concepção, e novíssimo em prática, a politecnia⁴⁰. Para Frigotto (2012, p. 278):

A Educação do Campo, nos acampamentos, na escola itinerante, nas escolas dos assentamentos, ao desenvolver a educação intelectual e corpórea e os princípios gerais dos processos de produção, e a organização de pequenos trabalhos com sentido educativo, explicitam de forma concreta, a concepção de educação politécnica.

Notamos a partir destes apontamentos que a Educação do Campo visualiza uma vida escolar centrada na atividade produtiva, compreendendo que a educação escolar das crianças e jovens devem vincular-se ao mundo do trabalho. Assim, a atualidade dos vínculos em que estão inseridos os jovens do campo, estudantes do ensino médio, exigem uma formação humana homnilateral. Nesse sentido, a proposta de Educação do Campo aposta na concepção da educação politécnica, pois:

A escola politécnica diferencia-se de uma escola profissional por ter o centro de gravidade na compreensão dos processos de trabalho, no desenvolvimento da capacidade de unir um todo único teoria e prática, na capacidade de compreender a interdependência dos fenômenos conhecidos, enquanto que o centro da gravidade da escola profissional passa pela capacitação dos estudantes em habilidades de trabalho. (FREITAS; CALDART, 2017, p. 153).

Observamos que a formação politécnica tem vínculos na teoria dos pensadores russos (Krupskaya, Pistrak, Shulgin) sobre a educação. Na perspectiva da Educação do Campo, tem a realidade do campo como objeto de estudo e formação. Vincula-se a proposta pedagógica da escola com o princípio educativo do trabalho, propondo na formação geral a integração dos conteúdos com os fenômenos do lugar, intervindo, através do trabalho, na prática social cotidiana da escola e da comunidade.

Na proposta da Educação do Campo, estas características do ensino médio sob a bases da politecnia vão ganhando força, tendo como referência os estudos da pedagogia socialista russa, que tem em sua concepção originaria o marxismo. Estas

⁴⁰ A politecnia propõe pensar a relação entre educação e trabalho, observa o princípio educativo do trabalho e visa a preparação dos trabalhadores de forma integral, para que estes sejam capazes e conscientes em controle social da produção, dotados de aporte científico e prático (FREITAS; CALDART, 2017).

características estão mais presentes, principalmente nas escolas que estão em áreas de reforma agrária e são acompanhadas pelo setor de educação do MST, assim como é o caso de dois dos PPPs das escolas estudadas.

Ao analisarmos os documentos da política e sua relação mais direta da Educação do Campo com a politecnicidade, não aparece expressamente esta concepção. No entanto, apontamentos relacionados ao trabalho e a cultura do lugar, “[...] a identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes a sua realidade.” (BRASIL, 2012b, p. 33). Assim, a realidade é a base constante dos processos educativos, que demandam da política educacional do campo.

A pesquisadora Caldart (2017) auxilia na compreensão do motivo no qual a politecnicidade é o caminho possível e necessário para a implementação da Educação do Campo:

A concepção de educação politécnica, tal como formulada desde Marx, e pelos pedagogos russos, nos ajuda a compreender que o objetivo central do vínculo entre escola e trabalho, na Educação Básica, não é a capacitação para realizar determinado trabalho, mas a compreensão dos processos de trabalho e da tecnologia que detêm, o desenvolvimento da capacidade de ligar teoria e prática e de compreender a interdependência entre os fenômenos da realidade, além de contribuir na formação da autonomia intelectual e na capacidade de auto-organização. (CALDART 2017, p. 149).

Observa-se, nesse sentido, que, ao pensar a educação básica, a qual o ensino médio está inserido, busca-se no ensino politécnico as bases para a formação de uma juventude do campo mais familiarizada com o trabalho, com a produção de alimentos, mas, acima de tudo, busca a formação de uma juventude verdadeiramente crítica e emancipada. Essa sendo capaz de compreender a realidade em que vive, e que tenha condições de oferecer elementos de conhecimentos técnicos e políticos para sua transformação.

Considerando esse contexto da especificidade do ensino médio do campo, tendo a politecnicidade como elo possível, voltamos, agora, o olhar sob o PPP, documento norteador das instituições escolares. Especificamos o que é esse documento e quais os direcionamentos pedagógicos e filosóficos que permeiam o mesmo.

3.2 OS PPP EM INVESTIGAÇÃO: PROCEDIMENTOS UTILIZADOS PARA A ANÁLISE DE CONTEÚDO NA PESQUISA

Ao estabelecermos o PPP como um documento que dá a base de entendimento da educação por parte da escola e demonstra sua proposta pedagógica educacional, é por entendermos o PPP como a ferramenta que infere na gestão democrática escolar. O pesquisador Gadotti (1994) faz referências sobre o processo de elaboração, execução e avaliação do documento, considerando esse como primordial e norteador da escola.

Esse documento deve ser elaborado por toda a comunidade escolar, com participação efetiva em seu processo de elaboração, execução e avaliação, como orienta a LDB de 1996. Assim, teríamos um documento que, em tese, deve ser reformulado anualmente, apontando as linhas gerais e os objetivos que a escola pretende desenvolver com seus estudantes. Articulando os conteúdos e as maneiras que esses serão ensinados e dialogados, considera a realidade do lugar onde está inserida. Todavia, Libâneo (2004) chama a atenção para a burocratização do documento. Esse passa a ser visto por muitas instituições como mais um documento burocrático, e não de cunho político-pedagógico, que deve ser constantemente avaliado e reformulado.

Segundo o pesquisador Santos (2014), ainda falta mais clareza no papel da lei quanto à efetiva participação e envolvimento de toda a comunidade escolar no processo de construção do PPP. Considera que a participação efetiva dos pais, responsáveis e demais partícipes da comunidade escolar seja para além do processo de informação, de saber o que vai acontecer, mas sim de ajudar elaborar o que vai ser feito, bem como avaliar o já ocorrido.

De acordo com o Art. 14 da LDB 9394/96, na comunidade escolar é garantida a participação nos conselhos escolares ou equivalentes, cabendo somente aos profissionais da educação a elaboração do PPP. Referencia Santos (2014, p. 60) que:

Uma das formas de assegurar a dominação é a construção de hierarquias, nas quais coloque em evidência as autoridades escolares, e neste sentido, aqueles (estudantes) que são a finalidade do processo educacional, se envolvem subordinadamente nos processos de decisão, não são convocados a construir a escola.

Fragiliza a gestão democrática e inibe a participação dos sujeitos que compõem esta instituição. Santos (2014) chama a atenção de se pensar a organização escolar de forma coletiva (democrática). Para este, “[...] implica repensar necessariamente a participação de todos, e isso requer radicalizar nas relações, o que significa que a direção dos processos seja realizada por muitos sujeitos.” (SANTOS, 2014, p. 64).

Motivados pelo entendimento do papel democrático que o PPP representa é que lançamos o olhar mais atento aos três PPPs das escolas de ensino médio do campo na relação com a política de Educação do Campo; para este processo de interlocução, utilizamos o método de Análise de Conteúdo de Bardin (1977).

Expressamos como elaboramos a verificação dos documentos selecionados para esta pesquisa, os caminhos que percorremos para a elaboração desta análise. Reportamos aqui a adequação ao método de Análise de Conteúdo sintetizado por Moraes (1999), já explicado na introdução deste trabalho. Assim, retomamos os passos aos quais seguimos com a pesquisa, sendo explicitados na Introdução:

- 1) Preparação das informações, leitura e seleção de categorias;
- 2) Classificação e descrição das categorias;
- 3) Interpretação.

Ressaltamos que esta adequação foi necessária e permitiu a identificação e análise das categorias que envolvem a problemática da pesquisa, analisando as categorias que estão expostas nos PPPs das três escolas e nos documentos da política de Educação do Campo.

Partimos da leitura dos PPPs, considerando esses a base real de nossa pesquisa, eles para pensar as causas do campo, expressas na política de Educação do Campo. Por isso a importância de captar os conteúdos que neles estão expostos. Observamos os elementos que são incorporados e textualizados pelos PPPs e como estas informações precisas estão previstas na política pública de Educação do Campo e nos documentos gerais de educação, tanto em nível federal quanto em nível estadual, que foram selecionados para essa pesquisa.

No primeiro momento, elaboramos uma lista de categorias, identificando nessas noções que ao longo da pesquisa foram fortes nas questões que envolvem o campo e a política educacional que emerge das causas deste campo. Observando através dessas as possibilidades de diálogos na perspectiva de “enfrentamentos” (ANDREIS, 2014), entre os PPPs e os documentos da política. Ressalta-se que,

para a análise de categorias, foram utilizados somente os documentos específicos da política de Educação do Campo. Os demais documentos se referem à política educacional federal (PNE 2015 e LDB 1996 reformulada em 2017) e os da política educacional estadual (PC-SC 2005, PC-SC 2014 e PEE 2015). Utilizamos para análise no âmbito geral da educação do país e do estado de Santa Catarina, mais especificamente no que condiz aos dispostos sobre a Educação do Campo.

Listamos, assim, as seguintes categorias: formação, trabalho, capacitação, espaço, lugar, local, global, práxis, integral, profissional, cidade, comunidade, realidade, cotidiano, coletivo, campo e rural. Observou-se a quantidade de vezes que cada uma é referenciada em cada documento, e também as que não se faz referência. Priorizamos as categorias que estão presentes no corpo do texto, as que aparecem em títulos repetidos foram contabilizadas somente uma vez. As categorias que apareceram nas referências bibliográficas não foram contabilizadas.

Essas categorias enunciadas estão expressas nas Tabelas 8 e 9.

Tabela 8 – Categorias de análise citadas nos documentos específicos sobre a política de Educação da Campo

Categorias	Brasil: Resolução CNE/CEB n. 1, de 3 de abril de 2002	Brasil: Decreto n. 7.352, de 4 de novembro de 2010	Brasil: Resolução n. 2, de 28 de abril de 2008
Formação	7 x	12x	3x
Trabalho	2x	3x	2x
Capacitação	1x	1x	Não referenciado
Espaço	4x	2x	Não referenciado
Lugar	Não referenciado	Não referenciado	Não referenciado
Local	1x	1x	2x
Global	Não referenciado	Não referenciado	Não referenciado
Práxis	Não referenciado	Não referenciado	Não referenciado
Integral	Não referenciado	1x	Não referenciado
Profissional	6x	6x	3x
Cidade	Não referenciado	1x	1x
Comunidade	4x	3x	8x
Realidade	1x	1x	2x
Cotidiano	Não referenciado	Não referenciado	Não referenciado
Coletivo	5x	Não referenciado	Não referenciado
Campo	22x	49x	21x
Rural	1x	2x	4x

Fonte: Elaboração própria (2018).

Tabela 9 – Categorias de análise citadas dos PPP das escolas

Categorias	PPP da Escola Semente da Conquista	PPP da Escola Professor Tertuliano Turíbio de Lemos	PPP da Escola Paulo Freire
Formação	23x	11x	38x
Trabalho	30x	45x	78x
Capacitação	7x	3x	4x
Espaço	18x	15x	14x
Lugar	2x	3x	5x
Local	1x	7x	4x
Global	3x	Não referenciado	Não referenciado
Práxis	1x	Não referenciado	Não referenciado
Integral	3x	4x	6x
Profissional	6x	5x	10x
Cidade	3x	Não referenciado	6x
Comunidade	25x	17x	44x
Realidade	18x	3x	26x
Cotidiano	3x	Não referenciado	2x
Coletivo	7x	5x	24x
Campo	13x	1x	33x
Rural	2x	Não referenciado	4x

Fonte: Elaboração própria (2018).

Notamos, a partir das Tabelas 8 e 9, que tem algumas categorias que não são referenciadas em nenhum dos documentos da política, como: lugar, global, práxis e cotidiano. Já nos PPPs das três escolas de ensino médio, estas categorias são mais recorrentes. Observamos também que as categorias, comunidade, campo e realidade são bastante expressiva em todos os documentos analisados.

Em um segundo momento, a partir de leitura ampliada dos PPPs, suprimimos algumas categorias selecionadas, enfatizando seus sentidos, e a partir de então abordar categorias-chave que elevassem o nível de entendimento e envolvessem e sua análise as demais categorias.

Compreendendo que a nossa pesquisa tematiza a concepção de Educação do Campo, buscamos nos referenciais teóricos utilizados nesta pesquisa, em especial Caldart (2012), sobre os princípios e pressupostos da Educação do Campo. A partir de então, consegue-se fazer uma seleção mais precisa de categorias de análise, o que nos permite o diálogo entre os PPPs e os documentos da política educacional do campo.

A reorganização das categorias foi sendo realizada de acordo com o que se propõe a pesquisa, deixando de ser por quantidades sequenciais que aparecem nos textos, e volta-se à análise do sentido que aparecem, a importância e os significados que essas expressam nas frases e parágrafos dos documentos. Selecionamos,

então, as seguintes categorias: campo; formação; lugar; cidadão; realidade; cultura; trabalho e transformação.

Em um terceiro momento, depois de uma análise mais atenta de todo o material, elencamos três grandes categorias de análise, construídas a partir dos PPPs, e dos documentos da política, sendo elas lugar, formação e trabalho. Esse olhar mais aguçado visa os encontros e desencontros entre os PPPs e os documentos da política pública de Educação do Campo.

Apresentamos, nas Tabelas 10 e 11, a recorrência de vezes que os PPPs e os documentos da política referenciam as três categorias.

Tabela 10 – Recorrência das três categorias (Formação, Trabalho e Lugar) citadas dos PPP das escolas

Categorias	PPP da Escola Semente da Conquista	PPP da Escola Tertuliano Turíbio de Lemos	PPP da Escola Paulo Freire
Formação	23x	11x	38x
Trabalho	30x	45x	78x
Lugar	2x	3x	5x

Fonte: Elaboração própria (2018).

Tabela 11 – Recorrência das três categorias (Formação, Trabalho e Lugar) citadas nos documentos específicos da política de EdoC

Categorias	Brasil: Resolução CNE/CEB n. 1, de 3 de abril de 2002	Brasil: Decreto n. 7.352, de 4 de novembro de 2010	Brasil: Resolução n. 2, de 28 de abril de 2008
Formação	7 x	12x	3x
Trabalho	2x	3x	2x
Lugar	Não referenciado	Não referenciado	Não referenciado

Fonte: Elaboração própria (2018).

Notamos, a partir das Tabelas 10 e 11, que a categoria mais expressiva em todos os documentos é a formação. Já a categoria trabalho é mais visualizada nos PPPs e menos recorrente nos documentos da política. Chamamos a atenção para a categoria lugar, citada nos três PPPs em análise, porém, pouco recorrentes. Todavia, evidenciamos que a categoria lugar (palavra lugar) não aparece nos textos dos documentos da política de Educação do Campo.

Porém, explicamos que essa foi selecionada com base no entendimento epistemológico de lugar, que envolve em seus diálogos noções de campo, comunidade e realidade. Dialogamos com os sentidos do lugar, expressos nos

contextos que envolvem as escolas de ensino médio do campo e a política educacional para o campo.

As categorias finais selecionadas foram (formação, lugar e trabalho). A partir destas, abrem-se portas para a análise de como as escolas de ensino médio do campo incorporam e textualizam em seus PPPs a política de Educação do Campo.

Como critério para o processo da descrição e análise dos documentos, abordados para este estudo, elaboramos um processo de codificação que auxiliará em nossa interpretação, e no caso mais específico para auxiliar no entendimento do texto. Utilizamos as letras A, B e C para identificar os PPPs das três escolas. Exemplificando:

- PPP da EEM Semente da Conquista: PPP-A.
- PPP da EEB Professor Tertuliano Turíbio de Lemos: PPP-B.
- PPP da EEM Paulo Freire: PPP-C.

A partir desse caminho da pesquisa, interessa a essa a elaboração de “confroencontros” (ANDREIS, 2014) entre os dispostos nos PPPs e os documentos da política pública de Educação do Campo, com vistas às categorias elencadas acima, analisando estes sob o entendimento da concepção teórico-prática da Educação do Campo.

Entender as relações entre as escolas pesquisadas, expressadas através de seus PPPs, e o que está posto enquanto política pública educacional do campo, são achados que interferem na práxis escolar, e também podem inferir no processo de construção dos PPPs de escolas de ensino médio do campo.

Com este propósito, elaboramos, a seguir, a apresentação das três escolas pesquisadas, por meio de seus PPPs.

3.2.1 Projeto Político-Pedagógico da Escola de Ensino Médio Semente da Conquista

Ao apresentarmos as escolas para o leitor e, além de estudarmos o PPP, expressamos, também, a imagem que a representa nas redes sociais. Assim, selecionamos uma imagem de cada escola e selecionamos a imagem de capa que

as escolas utilizam para se apresentar por meio da rede social Facebook⁴¹, disponível ao público pela internet. As três imagens foram coletadas na mesma data.

Para melhor referenciamos os aspectos históricos e as especificidades de cada escola, expostos nos PPPs, considerando que todas as informações têm como base os descritos no documento, organizamos uma sequência de apresentação das informações: a) histórico e nome; b) imagem; c) localização; d) estrutura física; e) gestão e corpo pedagógico; f) corpo discente; g) corpo docente e quadro de funcionários; h) objetivos; i) legislação; j) princípios pedagógicos e filosóficos; k) aspectos organizativos; l) referencial teórico.

Ao iniciarmos a apresentação das escolas, começamos com a EEM Semente da Conquista, cujo PPP é identificado como PPP-A.

a) Histórico e nome

Segundo o PPP-A (SANTA CATARINA, 2016a), a EEM Semente da Conquista foi constituída como uma conquista da comunidade, juntamente com a organização do MST. Teve seu prédio inaugurado em 2006. Anterior a isso o ensino médio era ofertado em salas emprestadas da escola do município, na igreja, enfim, onde tinha um espaço que pudesse servir como sala de aula. As turmas eram vinculadas à escola da cidade de Abelardo Luz. Segundo o PPP-A: “Hoje somos uma escola autônoma que tem a liberdade para discutir e construir em conjunto com a comunidade o seu próprio projeto político.” (SANTA CATARINA, 2016a, p. 4).

No caso da nomenclatura da escola “Semente da Conquista”, esse nome se dá justamente pelos processos de lutas conjuntas que geraram uma grande conquista, considerado um marco histórico da luta por educação, realizado pelo MST no estado, porém, que é mais uma das conquistas, por isso “Semente”, e que deve gerar mais frutos.

b) Imagem

Como já referenciamos anteriormente, a Imagem 1 foi coletada na rede social Facebook e expressa como a escola se apresenta.

⁴¹ A rede social Facebook é uma mídia virtual lançada em 4 de fevereiro de 2004, é operada de forma privada, e permite que qualquer usuário que declare maior idade de 13 anos, possa acessar e compartilhar fotos, vídeos, textos etc. Disponível em: <https://marketingdeconteudo.com/facebook/>
Acesso em 05/08/2018

Imagem 1 – Escola de Ensino Médio Semente da Conquista



Fonte: <<https://www.facebook.com/sementedaconquista/>>. Acesso em: 23 fev. 2018.

Notamos, a partir da percepção da Imagem 1, que os estudantes estão envolvidos na organização de alguma área externa da escola. Aparentam estar trabalhando em frente ao prédio escolar, bem como, é possível entender que estão dialogando no grupo.

c) Localização

A EEM Semente da Conquista está localizada na comunidade do assentamento 25 de Maio, município de Abelardo Luz, distante 28 quilômetros da cidade, sede do município.

d) Estrutura Física

A escola possui uma estrutura física relativamente pequena, conta com três salas de aula, uma cozinha, uma lavanderia que divide espaço com o almoxarifado, uma sala de informática que divide espaço com a Sala de Atendimento Especializado para Deficientes (SAED), banheiros masculinos e femininos, os professores não possuem banheiro específico, utilizam juntamente com os estudantes. A escola conta ainda com uma sala de professores e uma secretaria que divide espaço com a biblioteca. Em relação às leis de acessibilidade, a escola possui banheiro específico para cadeirantes e rampas de acesso em todos os cômodos (SANTA CATARINA, 2016a).

e) Gestão e corpo pedagógico

A EEM Semente da Conquista conta com um diretor (gestor). O processo de escolha da gestão acontece por meio de indicação da comunidade com o MST. O diretor atuante no ano de 2016 foi deslocado de outra unidade escolar, pois o estado tem como exigência que o(a) diretor(a) seja alguém efetivo na rede estadual de educação. Ressaltamos que a escola não possui até o momento membros efetivos. O documento refere também que a escola não possui Assistente de Educação (AE) e não possui Assistente Técnico Pedagógico (ATP), cabendo ao diretor da unidade a realização destas funções.

f) Corpo discente

Estudam na unidade escolar aproximadamente 100 estudantes divididos em 1º, 2º, 3º série do ensino médio, nos turnos matutino e vespertino. Basicamente, todos são oriundos do Assentamento 25 de Maio, e dos assentamentos próximos à escola. Cerca de 90% destes utilizam o transporte escolar.

g) Corpo docente e quadro de funcionários

No ano de 2016, a escola contava com 16 professores, não possuindo nenhum professor efetivo na escola ou na rede estadual de ensino, sendo todos contratados temporariamente. A maioria do grupo docente da escola reside em áreas de assentamentos, convivem com a realidade na qual a escola está inserida; dos 16 professores, apenas três moram na cidade.

A maioria dos professores possui graduação, apenas dois ainda estão cursando. É importante destacar que dois dos professores graduados são licenciados em Educação do Campo, ambos na área das Ciências da Natureza e Matemática. Três professores são especialista em Educação do Campo e um está cursando especialização também em Educação do Campo.

Explicita-se no documento que, geralmente, os professores acabam pegando aulas em ambas as escolas (Semente da Conquista e Paulo Freire), por se localizarem apenas vinte quilômetros de distância uma da outra, e por estarem inseridas em áreas de assentamentos e para completar carga horária, haja vista que a duas escolas possuem um número pequeno de turmas. No ano de 2016, nove professores tinham aulas em ambas as escolas.

Em relação aos demais funcionários, a escola conta com uma servente para serviços gerais e uma merendeira, responsável pelo lanche. A cozinha e a contratação da funcionária são terceirizadas, fato que ocorre em basicamente todas as escolas da rede estadual de Santa Catarina.

h) Objetivos

A escola demonstra que seu principal objetivo é: “Garantir o acesso ao conhecimento científico e ao senso crítico a todos os cidadãos e cidadãs, em especial aos assentados de Abelardo Luz, garantindo a estes o direito à educação integral.” (SANTA CATARINA, 2016a, p. 7). Expressa ainda o objetivo da transformação social e a “formação do novo homem e da nova mulher” (SANTA CATARINA, 2016a, p. 6).

Além dos objetivos acima, o documento refere a responsabilidade da escola em promover o acesso aos conhecimentos científicos e culturais a todos os estudantes, garantido os direitos e os deveres de todos que frequentam a unidade escolar.

i) Legislação

A EEM Semente da Conquista orienta-se pelas leis de educação do estado, conforme descrito na Tabela 12.

Tabela 12 – Leis, decretos, pareceres e resoluções citadas pelo PPP-A

PPP-A E.E.M. Semente da Conquista	Lei n. 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996 (LDB) Lei Complementar Estadual n. 170, de 7 de agosto de 1998 Lei n. 8.391/91, que defere sobre o ensino médio, a mesma foi alterada pelas leis LC 49/92; 8.746/92 e Revogada parcialmente pela Lei n. 14.620/09 e totalmente pela LC 456/09 PCEE 781/045, Parecer n. 405 (sobre a as diretrizes para a elaboração dos PPP) Resolução n. 183 de 19 de novembro de 2013 que difere sobre o processo de avaliação no estado de SC Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA)
---	---

Fonte: Elaboração própria (2018).

j) Princípios pedagógicos e filosóficos

Em relação aos princípios pedagógico e filosóficos, o documento propõe a formação para a justiça social, o trabalho, a solidariedade, voltados aos valores

humanistas. Expressa preocupação com a formação humana, tendo como base os princípios filosóficos da Educação do Campo:

A Educação do Campo quer ajudar na construção do novo homem e da nova mulher. Para isso é fundamental que se rompa com os valores dominantes da sociedade atual, centrada no lucro e no individualismo. Procurando assim a construção de novos valores, necessários para a construção da nova ordem social. (SANTA CATARINA, 2016a, p. 11).

Ainda no aspecto da concepção educacional, traz presente o debate de educação dos movimentos sociais, em especial, do MST. Segundo o PPP-A: “O horizonte que define a educação dentro do assentamento é o que se vincula organicamente com os processos sociais, buscando a transformação da sociedade.” (SANTA CATARINA, 2016a, p. 9).

k) Aspectos organizativos

k.a) Organização do calendário escolar: a organização do ano letivo e dos tempos das aulas estão de acordo com a Secretaria de Estado da Educação (SED), este é organizado a partir das determinações do calendário anual base, montando pela SED. Possui exceções nos casos das atividades específicas da realidade da escola, a exemplo da data comemorativa de aniversário do assentamento (25 de Maio) e outras festas e atividades desenvolvidas pela escola.

k.b) Representação e organização dos estudantes: em relação à organização dos estudantes, observamos, através do documento, que a escola possui uma forma organizativa, baseada nos Núcleos de Base (NBs), sendo:

A forma organizativa dos educandos denomina-se NBs (Núcleos de Base). Todos os alunos fazem parte de um NB e são responsáveis coletivamente do planejamento, execução e avaliação das atividades de seu setor de atuação. Os NBs também têm função formativa, pois horários de leitura e momentos de estudo seguem esta mesma organização para que se garanta a autonomia dos alunos contribuirmos em todo processo de gestão escolar. Cada NB tem o acompanhamento de no mínimo dois professores que auxiliam na orientação do grupo. (SANTA CATARINA, 2016a, p. 35).

Neste sentido, observamos uma forma de organizar a participação dos estudantes bastante peculiar em relação as demais escolas do estado de Santa Catarina.

k.c) Representação de Pais e Professores: a Associação de Pais e Professores (APP) da escola é composta por representantes de pais, de professores e de estudantes. Tem como finalidade estimular e garantir o bom desenvolvimento da escola, promovendo a cooperação e a participação entre os membros da comunidade escolar e escola, participar juntamente com gestor para a resolução de problemas da unidade, tanto financeiros quanto pedagógicos, administrar juntamente com o gestor da escola os recursos destinados para a instituição.

Cabe também, segundo o documento, à APP, juntamente com o gestor, estudantes e professores da unidade escolar, a promoção de atividades culturais, com fins lucrativos e também sem fins lucrativos.

k.d) Representação da comunidade escolar: não consta no PPP-A que a escola possua um Conselho Deliberativo.

l) Referencial teórico

O PPP-A apresenta em seu referencial teórico a PC-SC 2014, e também obras como a “Pedagogia da Autonomia” de Freire (1997) e “Projeto Político-Pedagógico na escola cidadã”, de Moacir Gadotti (1998). Além destes, a escola tem como base teórica documentos elaborados pelo setor de educação do MST.

3.2.2 Projeto Político-Pedagógico da Escola de Educação Básica Professor Tertuliano Turíbio Lemos

Apresentamos a EEB Professor Tertuliano Turíbio de Lemos, por meio de seu PPP, identificado como PPP-B. Ponderamos, na apresentação desta escola, que a mesma atende os anos finais do ensino fundamental e o ensino médio. Sendo assim, o PPP é um só e não especifica aspectos pedagógicos sobre o ensino médio.

A metodologia organizativa segue os mesmos critérios e sequências do PPP –A: a) histórico e nome; b) imagem; c) localização; d) estrutura física; e) gestão e corpo pedagógico; f) corpo discente; g) corpo docente e quadro de funcionários; h) objetivos; i) legislação; j) princípios pedagógicos e filosóficos; k) aspectos organizativos; l) referencial teórico.

a) Histórico e nome

A escola é atuante desde a década de 1950. Há quase setenta anos na comunidade, foi construída pelo Governo do Estado naquele período, que obteve o terreno através de doação de uma pessoa influente no município. O primeiro nome da instituição era Escola Reunida Alexandre Antonioli, até 1975, a partir de então, sob o Parecer n. 074/74, passa a pertencer ao governo estadual de Santa Catarina, e se chamar Grupo Escolar Professor Tertuliano Turíbio de Lemos. Neste período, a escola ofertava somente de 1ª a 4ª série, antigo primário, no ano seguinte começa a se chamar Escola de Educação Básica Professor Tertuliano Turíbio de Lemos, passando a oferecer também os anos finais do ensino fundamental, que naquele período era chamado de ginásio, e correspondia da 5ª a 8ª série.

Essa unidade de ensino começa a ofertar o ensino médio a partir do ano de 2004, inicialmente como extensão da escola da cidade. Segundo o PPP-B:

A Unidade Escolar no ano de 2004, após anos de espera por parte da comunidade, começou o funcionamento da Unidade Descentralizada da Escola de Educação Básica Salustiano Antonio Cabreira com a 1ª série do Ensino Médio, no ano de 2005 funcionando 1ª e 2ª série do Ensino Médio e no ano de 2006 e 2007 funcionando a 1ª série do Ensino Médio, no ano de 2008 funcionando 1ª e 2ª série no período noturno. [...] No ano de 2009 o processo do Ensino Médio foi autorizado pelo Parecer CEE n. 440 de 09/12/2008 e pelo Decreto n. 2.136, de 20 de fevereiro de 2009 passando de E.E.F. Prof. Tertuliano Turíbio de Lemos para E.E.B. Prof. Tertuliano Turíbio de Lemos onde foi publicado no Diário Oficial de n. 18.553 de 20.02.2009. (SANTA CATARINA, 2016b, p. 4).

Assim, a partir do ano de 2009, a escola passa oficialmente a ser uma Escola de Educação Básica completa. Oferta desde os anos iniciais do ensino fundamental até o EM. Observa-se que a comunidade tinha a demanda pelo ensino médio e esperava por este a um bom tempo.

A partir do ano de 2011, a escola deixa de ofertar os anos iniciais do ensino fundamental, que fica sob responsabilidade do município, e ambas unidades administrativas dividem espaço físico. Segundo o PPP-B, “[...] em final de 2011, os anos iniciais do Ensino Fundamental passaram a pertencer ao município, sendo que o espaço físico está sendo compartilhado por ambas as gestões.” (SANTA CATARINA, 2016b, p. 4).

Em relação à nomenclatura da escola, não especifica no documento o porquê a escola recebe o nome de E.E.B. Professor Tertuliano Turíbio de Lemos, observa-

se que foi uma homenagem a um professor⁴² designado pelo exército para exercer funções em escolas de Santa Catarina.

b) Imagem

A Imagem 2, representada aqui, designa como a escola se apresenta através da rede social Facebook, seguindo os mesmos critérios de escolha, já especificados acima:

Imagem 2 – Escola de Educação Básica Professor Tertuliano Turíbio Lemos



Fonte: <https://www.facebook.com/tertuliano.turibiodelemos?hc_ref=ARQXyTXCtSXzA4DjCnSd_3iMhfXWEq_jab9znmq3VsRYblcg0PvZraa1Fq9mBVcclp0&pnref=story>. Acesso em: 23 fev. 2018.

Imagem 2, que apresenta a escola, aparenta ser a parte lateral da escola, onde, acima das janelas, está escrita sua denominação e, abaixo, está representada a bandeira do estado de Santa Catarina desenhada. Possui, ainda, um coqueiro e uma espécie de escultura (organizada com tronco de árvore) sobre a qual há flores, que nos leva a perceber a presença de um jardim.

c) Localização

⁴² De acordo com o PPP-B, o prof. Tertuliano Turíbio de Lemos, que dá nome a escola, nasceu em 27 de abril de 1898, em Francisco de Paula (RS). Prestou serviços ao exército nacional, no 13º Batalhão de Caçador (SC), no ano de 1920 a 1921. Em 1933, foi designado para a E. Lageado Liso, de Canoinhas, removido para outras escolas várias vezes, sempre na mesma região. Atuou como professor até 1952, quando foi nomeado para outro cargo público. Voltou a ser professor em 1955, atuando em Joinville, em Santa Catarina (SANTA CATARINA, 2016b, p. 4).

A E.E.B. Professor Tertuliano Turíbio de Lemos localiza-se no distrito, Barra Grande, pertencente ao município de Faxinal dos Guedes (SC), distante 13 km da sede do município.

c) Estrutura física

De acordo com o PPP-B (SANTA CATARINA, 2016b), o prédio escolar é de alvenaria. A parte que é utilizada pela rede estadual, conta com cinco salas de aulas, organizadas em salas ambiente⁴³, um laboratório de informática e um laboratório de física, uma sala de professores, uma secretaria, uma cozinha, uma área coberta com mesas para refeitório, banheiros para alunos e banheiros para os professores, não especifica a quantidade. Os espaços de área coberta, banheiros para alunos e banheiros para os professores são compartilhados com a escola da rede municipal.

Na questão de acessibilidade, a escola dispõe de banheiros adaptados para cadeirantes, rampa de acesso em basicamente todos os cômodos e possui também sala de recursos multifuncional (SAED).

d) Gestão e corpo pedagógico

A gestão da unidade escolar conta com uma diretora, eleita pelo processo de eleições para diretores⁴⁴ de Santa Catarina. Possui também um AE e um ATP. As três pessoas ocupantes dos respectivos cargos são efetivas na escola.

⁴³ Sala ambiente é quando se organiza na escola uma sala de aula para cada disciplina, ou grupos de disciplinas por áreas do conhecimento. Assim, cada professor ou o grupo de professores organizam a sua sala de acordo com o utilizado em suas disciplinas, criando um ambiente educativo para os respectivos conteúdos a serem trabalhados. Outra questão é que quem troca de sala de aulas são os estudantes, e não os professores.

⁴⁴ A eleição para diretores em Santa Catarina é uma forma de escolha da função de diretor na rede estadual de ensino. Possibilita uma nova forma de gestão escolar, que visa a participação da comunidade escolar e a ampliação da gestão democrática nas escolas. A escolha do novo gestor é feita através da seleção do Plano de Gestão Escolar, apresentado pelos professores concorrentes as vagas, a seleção é feita através de votação de pais, estudantes e professores. Tem a duração de quatro anos e permanente acompanhamento da comunidade escolar e de equipe técnica especializada. O processo segue o Decreto n. 1.794, de 15 de outubro de 2013, e as alterações introduzidas pelo Decreto SC n. 243, de 1º de julho de 2015. Disponível em: <<http://www.sed.sc.gov.br/servicos/professores-e-gestores/6585-plano-gestao-escolar>>. Acesso em: 28 jan. 2018.

f) Corpo discente

No ano de 2016, estudavam na escola 147 estudantes apenas da rede estadual; destes, 37 frequentavam o ensino médio distribuídos nas turmas de 1ª, 2ª e 3ª série.

Segundo o PPP-B, a grande maioria dos estudantes são oriundos de comunidades vizinhas. Em relação às famílias dos estudantes da escola, a maioria trabalha de forma direta ou indireta em uma empresa de papel, chamada Bragagnolo, localizada no distrito.

g) Corpo docente e quadro de funcionários

Em relação ao corpo docente, a escola conta com 14 professores ao todo, sendo sete efetivos com graduação e especialização. Os outros sete professores são contratados temporariamente, em sua maioria com habilitação nas áreas de atuação, e os que ainda não possuem graduação encontram-se em processo de finalização.

Basicamente, todos os professores trabalham também em outras unidades escolares, a fins de fechar carga horária semanal de quarenta horas.

A escola conta ainda com uma servente, a qual está responsabilizada pelos serviços gerais, limpeza do ambiente escolar. E também possui uma merendeira, essa funcionária é contratada por uma empresa terceirizada, visto que a alimentação escolar da rede estadual de Santa Catarina é, em sua grande maioria, terceirizada.

h) Objetivos

No documento não estão descritos de forma específico quais são os objetivos das escolas. Todavia, encontramos em meio ao texto que a escola fundamenta seus objetivos na “[...] qualidade democrática, participativa e comunitária, como espaço cultural de socialização e desenvolvimento do educando, preparando-o para o exercício dos direitos e do cumprimento dos deveres, sinônimo de cidadania.” (SANTA CATARINA, 2016b, p. 18).

i) Legislação

Sobre as legislações utilizadas pela escola que estão presentes no PPP-B, organizamo-los na Tabela 13.

Tabela 13 – Leis, decretos, pareceres e resoluções citadas pelo PPP-B

PPP-B	Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (LDB)
E.E.B. Professor	Lei Complementar Estadual n. 170, de 7 de agosto de 1998
Tertuliano Turíbio de Lemos	Resolução n. 7/2011, sobre as Diretrizes Curriculares para o Ensino Fundamental
	Resolução n. 2, de 30 de janeiro de 2012, sobre as Diretrizes Curriculares do Ensino Médio
	Lei n. 12.796, de 4 de abril de 2013
	Resolução CNE/CEB n. 4/2010
	Lei Complementar Estadual n. 170, de 7 de agosto de 1998
	Lei Estadual n. 14.363, de 25 de janeiro de 2008, que proíbe o uso de telefones celulares dentro das salas de salas das escolas públicas e privadas do estado, exceto com a liberação da direção escolar.
	Lei n. 6202/76 e Lei n. 1044/69, que condiz sobre a licença escolar de alunos com impossibilidade de saúde para frequentar as aulas e também alunas gestantes.
	Resolução n. 183, de 19 de novembro de 2013, que difere sobre o processo de avaliação no estado de Santa Catarina
	Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA)

Fonte: Elaboração própria (2018).

j) Princípios pedagógicos e filosóficos

O PPP-B não apresenta em seus descritos os princípios filosóficos da escola. Todavia, embora não esteja claro no PPP-B, observamos o apontamento na ação fundamentada na perspectiva histórico social, que seria a base filosófica da PC-SC.

Em relação aos princípios pedagógicos, o documento aponta as dimensões pedagógicas, ancorada nas PC-SC e nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). Neste sentido, norteia suas ações através dos documentos estaduais e nacionais de educação. Tem como principal fonte teórica a PC-SC 2014.

Ressaltamos, ainda, segundo os descritos do PPP-B, que a escola visa também sua ação interdisciplinar, centrada na elaboração de projetos.

k) Aspectos organizativos

k.a) Organização do Calendário Escolar: o Calendário do ano letivo da escola é elaborado de acordo com as orientações da Secretaria de Estado da Educação (SED). Nesse estão expostos os dias letivos, as reuniões pedagógicas e os feriados municipais.

k.b) Representação e organização dos estudantes: segundo o PPP-B, a EEB Professor Tertuliano Turíbio de Lemos possibilita a participação dos estudantes na gestão através da representatividade. Conta com a organização do Grêmio Estudantil, cujo nome é “José de Alencar”. Essa organização possui um Estatuto

próprio e é constituído com a representação de estudantes, professores e direção. De acordo com o PPP-B, o Grêmio Estudantil tem como objetivos e metas

[...] desenvolver o espírito de liderança; representar os alunos expondo sugestões e dificuldades encontradas; participar e colaborar na solução de problemas da escola; propiciar e estimular o engajamento dos alunos nas atividades da escola; desenvolver uma consciência participativa, crítica, tendo em vista a melhoria da educação. (SANTA CATARINA, 2016b, p. 22).

k.c) Representação de pais e professores: o documento ressalta a participação na APP, da direção (gestor) da unidade escolar, professores e pais, não especifica acerca da participação de representantes de estudantes na associação.

De acordo com o PPP-B, a APP da escola tem por finalidade promover intercâmbios entre escola, família, estudantes e professores, contribuir no processo de envolvimento da família com a escola. O documento reafirma ainda que a APP “[...] deverá participar na discussão dos problemas da aprendizagem, evasão, outros. Também auxiliará no processo administrativo.” (SANTA CATARINA, 2016b, p. 21).

k.d) Representantes da comunidade escolar: a unidade escolar especifica a formação do Conselho Deliberativo no ano de 2016, relacionando seus componentes. Traz presente a lei que rege a criação do Conselho Deliberativo Escolar, sob a Portaria n. 008/99 de Santa Catarina, e descreve que este órgão é regido por um estatuto próprio.

l) Referencial teórico

Através do PPP-B, notamos que a escola utiliza como principal fonte teórica as Propostas Curriculares Pedagógicas de Santa Catarina, 1998 e 2014, os PCNs e algumas leis que regem a educação no Brasil e no estado catarinense.

3.2.3 Escola de Ensino Médio Paulo Freire e seu Projeto Político-Pedagógico

A EEM Paulo Freire é a terceira escola que será apresentada por meio de seu PPP, identificado como PPP-C. Salientamos que os critérios para a escolha de imagem e apresentação dessa, seguem iguais aos das duas escolas anteriores.

Neste sentido, apresentamos novamente a sequência: a) histórico e nome; b) imagem; c) localização; d) estrutura física; e) gestão e corpo pedagógico; f) corpo discente; g) corpo docente e quadro de funcionários; h) objetivos; i) legislação; j) princípios pedagógicos e filosóficos; k) aspectos organizativos; l) referencial teórico.

a) Histórico e nome

De acordo com o PPP-C, a EEM Paulo Freire é fruto da luta pela educação, feita pelo MST e as famílias assentadas. A escola teve a inauguração do prédio próprio no ano de 2006.

Entre os anos de 2002 a 2006, o ensino médio no assentamento José Maria era ofertado por meio de extensão da escola da cidade, em salas de aulas improvisadas, como no casarão (antiga casa do fazendeiro), e em salas emprestadas da escola municipal.

A EEM Paulo Freire ofertou do ano de 2009 até 2015 o Curso Técnico Integrado em Agroecologia, tendo ao todo 68 técnicos formados, divididos em cinco turmas. A partir do ano de 2016, a escola deixa de oferecer o curso técnico, esse passa a ser ofertado pelo Instituto Federal Catarinense (IFC), que está localizado ao lado da escola, no assentamento.

O nome da escola “Paulo Freire” foi escolhido de forma coletiva, em homenagem ao estimado educador brasileiro. Segundo o PPP-C:

A escola recebeu o nome de Paulo Freire, através de um trabalho feito pelos grupos de estudo (forma organizativa da escola). O nome foi aprovado em assembleia, por considerar a história e legado deste renomado educador popular, que em sua trajetória defendeu a construção e troca de saberes, o conflito e as tensões decorrentes das interações sociais como instrumentos essenciais para a prática pedagógica. Educador que sempre considerou a realidade do educando, o seu conhecimento prévio e de mundo, como motores móveis para organização dos conteúdos programáticos. (SANTA CATARINA, 2016c, p. 3).

b) Imagem

A Imagem 3 representa como a EEM Paulo Freire se apresenta através da rede social Facebook.

Imagem 3 – Escola de Ensino Médio Paulo Freire



Fonte: <https://www.facebook.com/EemPauloFreire/?ref=br_rs>. Acesso em: 23 fev. 2018.

Notamos, através da imagem, um grande grupo de pessoas reunidas, aparentemente, em frente a escola. Demonstra um grupo de pessoas pousando justamente para fazer uma fotografia. É interessante observar que o campo está demonstrado na foto, observamos uma extensa paisagem de campo na lateral da imagem. Identificamos também pessoas segurando um quadro com um girassol e um violão, é importante frisarmos que o girassol é a simbologia da Educação do Campo.

c) Localização

A EEM Paulo Freire está localizada no assentamento José Maria, município de Abelardo Luz, distante 32 km da cidade, sede do município.

d) Estrutura física

No que condiz ao espaço físico da instituição, observamos que essa conta com uma estrutura relativamente grande em relação às outras duas escolas. A EEM Paulo Freire possui três salas de aulas, uma sala multifuncional (SAED), uma biblioteca com aproximadamente seis mil títulos, uma secretaria, uma sala de direção, uma sala de professores, uma cozinha, um almoxarifado, seis laboratórios (solos, topografia, biologia, matemática, química e informática), banheiros femininos e masculino de uso geral, não possui banheiros específicos para professores. O

espaço da cozinha e os serviços da merendeira são terceirizadas. De acordo com o PPP-C (SANTA CATARINA, 2016c), a escola não conta com ambiente adaptado para pessoas com deficiência.

e) Gestão e corpo pedagógico

A escola conta com um diretor (gestor) que foi designado para cumprir função na escola, esse é membro concursado da rede estadual de ensino em outra escola. A escolha de gestores ocorre por indicação da comunidade, juntamente com o MST, e considera a aproximação da pessoa com os movimentos sociais do campo e, em especial, com a proposta da Educação do Campo. A pessoa que assume o cargo de direção deve ser membro efetivo do magistério na rede estadual de ensino de Santa Catarina, pois esta é uma exigência do Estado.

A Escola não possui AE e nem ATP, sendo o gestor incumbido de realizar tais tarefas.

f) Corpo discente

A escola atende em média 130 estudantes, nos dois turnos, matutino e vespertino, de 1º, 2º e 3º série do ensino médio. Possui uma turma de SAED, que atende estudantes com deficiência da própria escola e também da escola municipal, localizada no mesmo assentamento.

g) Corpo docente e quadro de funcionários

Em relação ao corpo docente da escola, segundo o PPP-C (SANTA CATARINA, 2016c), a escola conta com 13 professores e possui somente uma professora efetiva, que no momento está afastada para estudo. A maioria dos professores reside nas áreas de assentamentos, conhecem e são parte da realidade do lugar, apenas dois moram na cidade. Em relação à formação, três professores são formados em Educação do Campo, dois na área das Ciências da Natureza e Matemática e um na área de Linguagens. Dois professores já possuem especialização em Educação do Campo e três estão cursando. Os demais professores possuem graduação, mas sem as especificidades para atuação em escolas do campo. Do quadro de professores apresentado, somente um não tem a graduação concluída, e dois professores possuem mestrado.

Em relação aos demais funcionários, a escola conta com três serventes, responsáveis pela limpeza geral da escola e uma merendeira. A alimentação escolar é terceirizada; assim, os serviços da merendeira e a cozinha ficam sob responsabilidade de uma empresa contratada pelo estado de Santa Catarina.

h) Objetivos

De acordo com o PPP-C, um dos principais objetivos da escola é “[...] buscar desenvolver e consolidar nos jovens uma visão de mundo articulada a valores e identidade que vai assumindo nesta fase da vida.” (SANTA CATARINA, 2016c, p. 31). O documento enfatiza também a construção de visão crítica do mundo e a compreensão na teoria e na prática, das ciências, bem como, a formação sob as bases das dimensões humanas de vida.

i) Legislação

Assim como nos outros dois PPPs, elencamos na Tabela 14 as legislações utilizadas pela escola, presentes no PPP-C.

Tabela 14 – Leis, decretos, pareceres e resoluções citadas pelo PPP-C

PPP-C E.E.M. Paulo Freire	Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (LDB) Parecer n. 405, de 14 de dezembro de 2004, que estabelece diretrizes para a elaboração do PPP envolvendo toda a comunidade escolar Constituição Brasileira de 1988 Decreto n. 2.114 Lei n. 6202/76 e Lei n. 1044/69, que condiz sobre a licença escolar de alunos com impossibilidade de saúde para frequentar as aulas e também alunas gestantes. Resolução n. 183 de 19 de novembro de 2013 que difere sobre o processo de avaliação no estado de SC Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA)
------------------------------	---

Fonte: Elaboração própria (2018).

j) Princípios pedagógicos e filosóficos

De acordo com o PPP-C, a escola possui princípios pedagógicos e filosóficos da Educação do Campo, concepção norteadora. E conta também com seus próprios princípios pedagógicos.

Em relação às concepções pedagógicas e filosóficas que a escola segue, é a pedagogia socialista, principalmente na experiência russa, período revolucionário, através das experiências dos complexos de estudos. Nesse sentido, orienta a

prática escolar sob os princípios de uma educação aberta para o novo, educação para a ação, educação para o trabalho e para a cooperação.

Dos princípios pedagógicos da própria escola, o documento explicita todos ao trabalho, organizando-se, participando, o assentamento na escola e toda escola no assentamento, o ensino partindo da prática.

k) Aspectos organizativos

Segundo o PPP-C (SANTA CATARINA, 2016c), na EEM Paulo Freire a estrutura organizativa que a escola segue é ancorada nos princípios organizativos do MST. Neste sentido, preza pela gestão coletiva e democrática, faz divisões de tarefas e proporciona uma metodologia para a participação de todos, pois compreende que a estrutura organizativa escolar também educa.

k.a) Organização do calendário escolar: a escola segue a organização do calendário escolar com vistas ao ano letivo, orientado pela SED e pela 5ª Gerência de Ensino de Santa Catarina. Outras datas inseridas no calendário escolar, como atividades extraclases, datas comemorativas, como o 25 de maio, festas, entre outros, são decididas coletivamente entre o grupo de professores e APP. Pondera também sobre as reuniões pedagógicas e momentos de formação e planejamento coletivo, estas são datas deliberadas, de forma mais específica ao quadro de professores da escola, juntamente com a direção.

k.b) representação e organização dos estudantes: os estudantes, assim como professores e funcionários, estão organizados em Núcleos de Base, método organizativo, formado pelos estudantes e professores, divididos em grupos que utilizam deste espaço para estudo, avaliação e sugestão para melhoria do ambiente escolar, e que também são responsáveis pela manutenção e o bom andamento da escola, juntamente com a direção. Segundo o PPP-C, os:

Núcleos de Base (NB), que consistem em grupos organizativos, com objetivo discutir questões do todo da escola com tarefas específicas que a partir de um planejamento são desenvolvidas durante o tempo pré-determinado, no caso deste ano os educandos assumiram as tarefas para o período de dois bimestres. (SANTA CATARINA, 2016c, p. 12).

k.c) Representação de pais e professores: a escola considera a APP uma instância deliberativa, que possui ação conjuntas com escola. Não verificamos no PPP-C quais seriam as deliberações desta associação para com a escola.

k.d) Representação da comunidade escolar: em relação à comunidade escolar, o documento demonstra que considera ser todos aqueles que intrinsecamente estão envolvidos com a escola. A escola considera que a Assembleia Geral realizada na escola é a

[...] instância máxima de gestão onde participam os educandos, educadoras e comunidade, e que se reúnem uma ou duas vezes por ano, para: examinar e, se for o caso, aprovar a prestação de contas; eleger ou ratificar os indicados para o conselho deliberativo escolar; aprovar o Projeto Político-Pedagógico; aprovar base curricular; aprovar o regimento escolar; aprovar calendário. (SANTA CATARINA, 2016c, p. 34).

Em relação ao Conselho Deliberativo escolar, é órgão que tem como responsabilidade o acompanhamento mais de perto da escola, o seu dia a dia, contribuindo no processo da gestão. Este é constituído por representantes de turmas dos estudantes, professores, direção, representantes dos assentamentos, e do setor de educação do MST.

l) Referencial teórico

No PPP-C, encontramos uma vasta bibliografia e um aprofundamento teórico maior no documento, entre outros autores, destacamos alguns que embasam a concepção pedagógica da Educação do Campo, como: Caldart (2002, 2012), Arroyo e Fernandes (1999) e Fernandes (2012). Sobre a relação educação e trabalho, apresenta leituras de Frigotto (2004) e Pistrak (2000). Aborda obras clássicas como “Pedagogia do Oprimido”, de Freire (2005), e “Escola e democracia”, de Saviani (1984). Utiliza, ainda, em seus referenciais teóricos, vários documentos de elaboração do MST.

Após apresentação das três escolas de ensino médio do campo, por meio de seus PPPs, observamos questões de confluências entre os PPPs, apontamentos mais gerais, dos aspectos que foram apresentados, identificações que se assemelham, ou se distanciam, entre uma realidade e outra. Todavia, esta pesquisa não tem como objetivo elaborar uma análise das noções que são dicotômicas entre

os três PPPs, pois propõe evidenciar quais são as proximidades e os distanciamentos entre os PPPs das escolas e a política de Educação do Campo.

3.3 PROXIMIDADES E DISTANCIAMENTOS DAS ESCOLA E A POLÍTICA DE EDUCAÇÃO DO CAMPO

Para pensar e realizar o movimento de “enfrentamento” (ANDREIS, 2014) das escolas de ensino médio pesquisadas com os documentos da política educacional do campo, retomamos o objetivo que permeia esta pesquisa, de compreender como as escolas de ensino médio do campo incorporam e textualizam em seus PPPs a política de Educação do Campo.

Motivados por este objetivo, verificamos em que aspectos os documentos, PPPs e política de Educação do Campo, se encontram e se distanciam, quais as potencialidades e as lacunas presentes nesses documentos que permeiam as práticas pedagógicas das escolas do campo. Pois, ao utilizarmos as noções de distanciamentos e aproximações, corroboramos com a pesquisadora Andreis, pois: “Utilizamos essas noções de aproximações e distanciamentos, considerando a perspectiva dialógica, pela qual as aproximações não são igualdades, e que em todo distanciamento há aproximações.” (ANDREIS, 2017, p. 8).

Nesse sentido, iniciamos os diálogos entre escolas e políticas educacionais do campo, por meio do entendimento de que a educação é um direito de todo o cidadão brasileiro, direito este assegurado pela Constituição de 1988 e também reafirmado na LDB de 1996: “A educação, dever da família e do Estado” (BRASIL, 1996, p. 1). Assim sendo, a educação como um direito de todo o cidadão, independente do lugar onde mora, aflora o entendimento da Educação do Campo, como uma política de Estado, e que este, com a família, tem o dever de garantir sua implementação, pois é responsabilidade dos “Poderes Públicos na oferta de Educação Básica às comunidades rurais” (BRASIL, 2012a, p. 54).

Esses entendimentos permitem construir argumentos que permeiam as análises em torno das escolas e a política de Educação do Campo.

Para melhor compreensão dos aspectos elucidados nos PPPs, que dialogam com a política de Educação do Campo, elaboramos tabelas que nos auxiliam nesta análise e possibilita ao leitor, através da pesquisa, também realizar o processo de leitura da política pública educacional para o campo.

Desta forma, retiramos dos PPPs das escolas, para estas tabelas, pequenas frases que estão em relação com as categorias de análise (Lugar, Formação e Trabalho). Partindo destas frases, buscamos olhar para os documentos da política, e analisar em quais artigos as mesmas são referenciadas, mesmo que seja de forma interpretativa, considerando a vasta leitura e entendimento que envolve a Educação do Campo.

A partir das tabelas, verifica-se os aspectos em que os documentos se aproximam da política pública, e em que esses se distanciam.

Iniciamos as reflexões em torno da categoria lugar, pois ao tematizar na pesquisa as escolas de ensino médio do campo, logo, já delimita um lugar do qual nos referimos, o “*lugar campo*”. Entende-se este em suas diversas especificidades. Neste sentido, a política de Educação do Campo é uma política pública que possui uma particularidade, diante das demais políticas educacionais, ao mesmo tempo que reivindica o direito à educação para uma população específica, mas se configura como um projeto de educação para a transformação da sociedade como um todo.

a) Categoria lugar

Ao expressarmos a categoria lugar como possibilidade de permear as análises dos PPPs e da política de Educação do Campo, inferimos ao reconhecimento do campo como um lugar à vida, pois o entendimento de lugar pressupõe

[...] a composição nodal de relações, cujo conteúdo é o resultado das compreensões entre sujeitos sociais que vivem e circulam em diferentes lugares. Lugares são construções sociais situadas, nunca isoladas, nunca independentes ou limitadas, com os quais os sujeitos interagem e que interagem com os sujeitos. (ANDREIS, 2014, p. 220).

A partir desta reflexão, depreendemos que a política de Educação do Campo é parte e processo das interações entre os lugares. A educação ocorre para além do espaço escolar, e isso configura o envolvimento entre o lugar escola, com o lugar em que se insere, este conjunto é construído a partir das interações sujeito/lugar, lugar/sujeito, que interagem entre si e também com outros lugares.

Neste sentido, a categoria lugar serve como indicador de diálogo entre os PPPs e a política educacional do campo. Essa análise influi na construção das Tabelas 15, 16 e 17.

Tabela 15 – PPP-A (Categoria Lugar)

LUGAR	Resolução n. 1, de 3 de abril de 2002	Resolução n. 2, de 28 de abril de 2008	Decreto n. 7.352, de 4 de novembro de 2010
“desenvolvimento social do campo” (p. 15)	Art. 4º Art. 8º Art. 13	Art. 11º	Art. 1 Art. 3º
“partir da realidade (p. 16) / realidade da comunidade escolar (p. 5) / uma entidade que possui uma realidade (p. 18) / realidade do campo (p. 8) / realidade dos educandos (p. 14) / situada no campo (p. 8)”	Art. 2º	Art. 1º Art. 5º Art. 10º Art. 7º	Art. 1º Art. 3º
“análise do campo em todos os seus aspectos (p. 8)”	Art. 2º Art. 5º		Art. 2º
“meio rural (p. 10)”	Art. 7º	Art. 1º	Art. 1º
“campeinato brasileiro (p. 9)”		Art. 1º	Art. 7º
“relações de produção no campo e na cidade (p. 10)”			Art. 2º

Fonte: Elaboração própria (2018).

Tabela 16 – PPP-B (Categoria Lugar)

LUGAR	Resolução n. 1, de 3 de abril de 2002	Resolução n. 2, de 28 de abril de 2008	Decreto n. 7.352, de 4 de novembro de 2010
“a maioria moram em casas cedidas pela empresa (p. 4)”			
“lugar de reflexão de mundo e de vida (p. 7)”			Art. 2º
“partindo de sua realidade local (p. 12)”		Art. 1º Art. 7º	Art. 1º
“integração entre escola e comunidade (p. 16)”	Art. 8º		Art. 2º

Fonte: Elaboração própria (2018).

Tabela 17 – PPP-C (Categoria Lugar)

LUGAR	Resolução n. 1, de 3 de abril de 2002	Resolução n. 2, de 28 de abril de 2008	Decreto n. 7.352, de 4 de novembro de 2010
“somos frutos de uma organização social (p. 2)”	Art. 8º	Art. 1º Art. 7º	Art. 1º
“construir e afirmar a identidade dos sujeitos do campo (p. 7)”	Art. 2º	Art. 7º	Art. 2º
“a realidade, desafios e necessidades do trabalhador do campo (p. 7) / assentamentos da Reforma Agrária (p. 2)/ conteúdos postos em relação com a realidade (p. 13) / conhecimento de nossa realidade (p. 13) / forças sociais que produzem tal realidade (p. 13) / conhecer tanto a realidade nacional quanto a realidade local (p. 13) / transformar a realidade local (p. 13) / o conhecimento da realidade é a prática coletiva (p. 13)”	Art. 4º Art. 7º Art. 8º Art. 9º	Art. 1º Art. 7º	Art. 1º Art. 2º
“Nesta escola há uma preocupação com todas as faixas etárias (p. 12)”	Art. 3º Art. 5º Art. 6º	Art. 1º	
“práticas educacionais que acontecem no meio rural (p. 14)”	Art. 7º	Art. 7º Art. 10º	Art. 2º
“novas relações no campo e na cidade (p. 14)”			Art. 2º
“educação voltada para o campo...ajuda a construir reais alternativas de permanência no campo e melhor qualidade de vida da população (p. 14)”	Art. 2º Art. 4º Art. 7º Art. 9º Art. 13º	Art. 1º Art. 10º	Art. 2º
“dificuldades para desenvolver a pequena produção e organizar a vida no meio rural (p. 16)”	Art. 7º		
“movimento social no qual a escola e seus sujeitos se inserem (p. 19)”	Art. 2º Art. 8º Art. 9º		Art. 2º
“docência...respeitar as especificidades locais, ser conhecedor da realidade do campo e sensíveis aos seus problemas (p. 24)”	Art. 9º Art. 13º	Art. 1º Art. 7º Art. 10º	Art. 2º
“nossos educandos são jovens e adolescentes do campo e do MST (p. 28) / jovens agricultores do campo (p. 31)”	Art. 2º Art. 3º Art. 6º Art. 9º	Art. 1º Art. 7º	Art. 1º
“igualdade de condições para acesso e permanência da escola do e no campo (p. 28)”	Art. 3º Art. 6º	Art. 1º Art. 7º Art. 10º	
“espaço camponês (p. 31)”		Art. 7º	Art. 2º

Fonte: Elaboração própria (2018).

A reflexão por meio das tabelas anteriores, sobre a categoria lugar, infere no estudo e análise de como essa categoria se apresenta nos documentos da política pública, em que momentos são mais “*luminosos*” e outros mais “*opacos*” (SANTOS, 2008). Observamos também as delimitações e entendimentos que apresentam -se nos PPPs das escolas e que não se encontram na política educacional.

Assim, podemos especificar em análise dos documentos que a categoria lugar é nitidamente expressa muito mais como noção do que como palavra.

Logo, notamos que os aspectos formativos das escolas de ensino médio partem de uma dimensão maior, que possibilita relacionar a escola com as demais esferas da realidade. Verifica a relação do lugar com a totalidade, fazendo um vínculo entre educação-realidade-totalidade.

Esta perspectiva de relação entre os processos educativos da escola com o lugar onde ela se insere é exposta de forma bastante específica, como podemos observar no PPP-C:

Neste processo educativo, queremos construir e afirmar a identidade dos sujeitos do campo, onde estes se percebam como resultado e ao mesmo tempo, parte do meio em que vivem, estando consciente de nossa história e relação com os demais setores da sociedade. Desta forma, o trabalho ganha um foco específico: a realidade, desafios e necessidades do trabalhador do campo, em nosso caso específico, dos assentamentos da Reforma Agrária. (SANTA CATARINA, 2016c, p. 4).

Assim, afirmam a construção de processos educativos que de fato tenham sentido para o estudante. Esses aspectos formativos se encontram em consonância com a PC-SC (2014), essa específica que a

[...] Educação do Campo assume uma visão de totalidade dos processos sociais; pensa a relação entre uma política agrária e uma política de educação; entre política agrícola, política de saúde e política de educação, na relação dialógica entre reflexão pedagógica crítica e processos de formação humana. (SANTA CATARINA, 2014, p. 76).

A partir desta relação com a realidade na sua totalidade, é que o PPP-C dispõe em seus escritos, sobre a relação que os conteúdos escolares devem ter com a realidade vivenciada pelos estudantes. Assim, “[...] os conteúdos estão postos como possibilidades de relação com a realidade proporcionando a contextualização do mesmo utilizando-se da interdisciplinaridade para expressar a essência dos fenômenos que a compõem.” (SANTA CATARINA, 2016c, p. 13).

Por meio da categoria lugar, possibilita-nos a identificação de singularidades das escolas, vinculada à comunidade.

No PPP-A e no PPP-C definem o campo como seu lugar de vida, lugar esse onde a escola se insere, e compartilha de uma construção histórica dos sujeitos que ali vivem. No PPP-A está posto que:

Por estar situada no campo e sendo este um espaço com especificidades, a escola tem como base pedagógica e filosófica a Educação do Campo. Esse

conceito está em construção e se refere a realidade do campo. Neste conceito têm lugar para todas as esferas de educação citadas anteriormente. Pois na proposta da educação do campo é trabalhada a 'consciência de mudança' (Roseli Caldart, Dicionário da Educação do Campo.) Uma educação que é reflexo da luta dos e das trabalhadoras do campo para o acesso à educação, uma educação que analise o campo em todos seus aspectos. Junção da luta pela terra e da luta pela educação, pois andam juntas. Pensar a educação do campo não de maneira que venha a excluir o restante da sociedade, mas que pense suas particularidades, que tenha esse olhar, que foi ausente historicamente no campesinato brasileiro. (SANTA CATARINA, 2016a, p. 8).

O PPP-C descreve a vinculação histórica da escola com o lugar, e a questão agrária no país:

Somos fruto de uma organização social, que surge a partir de 1984, em um contexto histórico marcada pela perspectiva de industrialização no espaço urbano, no paradigma de campo somente para produção, porém surpreendentemente a extinção do povo do campo esperada para o fim do século não acontece. Em contrapartida os camponeses se organizam e através de luta conquistam a terra, assim como também moradia, saúde, educação. (SANTA CATARINA, 2016c, p. 3).

Em ambos os PPPs das escolas de assentamentos, vinculam a escola diretamente à luta pela terra do MST, compreendendo e as definindo como escolas do campo. Estando diretamente articulada com o lugar onde inserem seus aspectos culturais, econômicos e sociais, questionando e debatendo o modo produtivo do campo brasileiro e a resistência dos trabalhadores que moram e vivem no/do campo.

Observamos estas preocupações também nos documentos da política pública, como mencionado nas Tabelas 15, 16 e 17. Estas apreensões da relação da realidade de campo estão expressos nos documentos da política. Referenciamos a Resolução n. 1, de 3 de abril de 2002, nos Art. 2º, 4º, 7º, 8º e 9º. Na Resolução n. 2, de 28 de abril de 2008, nos Art. 1º, 5º, 7º, 10º, e no Decreto n. 7.352, de 4 de novembro de 2010, nos Art. 1º, 2º, 3º.

Pensar a escola e sua vinculação com os problemas sociais do lugar onde está inserida, e a partir deste na relação com os demais lugares e com o mundo, culmina diretamente com a proposta educacional de Educação do Campo. Assim, asseveram Molina e Sá (2012) sobre o trabalho pedagógico nas escolas do campo:

O principal fundamento do trabalho pedagógico deve ser a materialidade da vida real dos educandos, a partir da qual se abre a possibilidade de ressignificar o conhecimento científico, que já é, em si mesmo, produto de um trabalho coletivo, realizado por centenas de homens e mulheres ao longo dos séculos. (MOLINA; SÁ, 2012, p. 329).

A reflexão das autoras aproxima-se com os predispostos nos documentos das políticas, assim como nos demonstram as Tabelas 15, 16 e 17. Dos artigos referidos, citamos o exemplo do Art. 7º da Resolução n. 2, de 28 de abril de 2008:

Art. 7º Educação do Campo deverá oferecer sempre o indispensável apoio pedagógico aos alunos, incluindo condições infra-estruturais adequadas, bem como materiais e livros didáticos, equipamentos, laboratórios, biblioteca e áreas de lazer e desporto, em conformidade com a realidade local e as diversidades dos povos do campo. (BRASIL, 2012a, p. 55).

Esses elementos reflexivos, sobre as formulações de propostas pedagógicas das escolas do campo estarem em consonância com as demandas reais dos lugares onde se inserem, são apontamentos das aproximações nítidas existentes entre os PPPs das escolas de assentamentos com os documentos da política.

Todavia, no PPP-B, apesar da escola estar situada em uma comunidade rural e atender estudantes oriundos também da agricultura, não expressa em seu PPP a definição enquanto “escola do campo”. Temos conhecimento que essa é uma escola do campo por conhecer o lugar onde está inserida, e em conversa com representantes da 5º Gerência de Ensino de Santa Catarina e do corpo administrativo da escola, assim identificamos que parte dos estudantes são oriundos da agricultura, porém, a renda familiar em sua maioria está ligada ao trabalho assalariado.

Segundo o PPP-B: “As condições socioeconômicas e culturais apresentam dados entre renda média, moram em casas próprias e a maioria em casas cedidas pela empresa Bragagnolo, pois a maioria são empregados da mesma direta e indiretamente.” (SANTA CATARINA, 2016b, p. 4). No entanto, não está especificado no documento em que dados está baseado esta afirmação.

Em relação ao lugar onde a escola se insere, observa-se um vínculo direto com a vida comunitária e apresenta características culturais da população. Segundo o PPP-B, os estudantes “[...] são de etnias diversificadas entre alemão, italiano, negros – brasileiro e mais de 50% da população participa de conselhos comunitários, contribuindo com o desenvolvimento e a construção de uma nova sociedade.” (SANTA CATARINA, 2016b, p. 4). Observamos que o documento não especifica os dados em se baseia para tal afirmativa.

As reflexões expostas pelo PPP-B são concernentes com a realidade de muitos trabalhadores que residem no campo mas sua renda é oriunda do trabalho assalariado, que pode ser exercido tanto no campo quanto na cidade. Esta é uma especificidade da qual as políticas de Educação do Campo necessita ainda ser analisada e aprimorada.

Aparentemente, pressupõe que a política pública de Educação do Campo está mais específica para aquela população que morra no campo e vive do trabalho no campo. Apesar de reconhecer como populações do campo os trabalhadores assalariados rurais, conforme expresso no inciso I do 1º parágrafo, do Art. 1, no Decreto n. 7.352, de 4 de novembro de 2010. Essa especificidade é apontada pela realidade na qual se insere uma das escolas de ensino médio do campo pesquisada, a E.E.B. Professor Tertuliano Turíbio de Lemos.

Assim, as questões pedagógicas, relacionadas ao lugar e a cultura do lugar, devem envolver o contexto dos trabalhadores assalariados residentes no campo. Pois, observamos, a partir dos dispostos da política, que há um referente à atividade econômica das populações do campo. Ao tomarmos o entendimento na Resolução n. 2, de 28 de abril de 2008, no 1º inciso do Art. 7º, esse reintegra que: “A organização e o funcionamento das escolas do campo respeitarão as diferenças entre as populações atendidas quanto à sua atividade econômica, seu estilo de vida, sua cultura e suas tradições.” (BRASIL, 2012a, p. 55).

Pressupõe, então, que a dimensão social da vida está relacionada aos processos produtivos, aos quais o sujeito está envolvido. O pesquisador Miguel Arroyo reflete as problematizações postas pelas realidades das escolas do campo, e propõe a reflexão do direito à educação atrelado a demais direitos sociais dos cidadãos:

[...] o direito a educação mexe com processos de humanização, que não acontecem só na escola, dificilmente uma escola é humana quando tudo em torno dela é desumano, dificilmente a escola numa favela consegue fazer milagres se a infância e a adolescência vivem em condições inumanas. Dificilmente a EJA consegue construir seres humanos, jovens e adultos, trabalhadores, desempregados se eles lutam nos limites mais extremos da sobrevivência. Temos que superar essa visão liberal, conservadora, de que a educação faz milagres contra formas indignas de ser gente, não faz! Esse discurso fácil sobre educação: ‘o futuro do país está na educação’ é um equívoco. A educação vai acontecendo entrelaçada as pressões por outro modelo de sociedade e pela humanização das condições de vida. Consequentemente, as políticas de educação deverão estar articuladas a outras políticas pró-direitos universais dos povos do campo. (ARROYO, 2004, p. 130).

Compreendemos, dessa maneira, que a escola é um dos lugares onde o sujeito passa por processos educativos, mas não é único. O lugar onde está inserido, grupos de vivências coletivas, família, entre outros, são lugares altamente educativos e que proporciona aspectos da formação cidadã.

O Art. 12, VI inciso, da LDB, reflete que os estabelecimentos de ensino devem se articular “[...] com as famílias e a comunidade, criando processos de integração da sociedade com a escola.” (BRASIL, 1996, p. 14). No caso do trabalho docente, essa mesma lei afirma sobre o professor no Art. 13, inciso VI, que esse deve “[...] colaborar com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade.” (BRASIL, 2016, p. 15).

O envolvimento cada vez mais necessário da escola com a família e com a sociedade também está posto no PNE (BRASIL, 2015b), que coloca na meta 7, estratégia 28:

[...] mobilizar as famílias e setores da sociedade civil, articulando a educação formal com experiências de educação popular e cidadã, com os propósitos de que a educação seja assumida como responsabilidade de todos e de ampliar o controle social sobre o cumprimento das políticas públicas educacionais. (BRASIL, 2015b, p. 65).

Expressa com clareza que a escola não é um prédio à parte da realidade que a rodeia, mas sim que deve estar envolvida com as famílias e a comunidade em geral, em constante interação com o lugar onde se insere.

Sobre a interação com a comunidade, essa é expressada em vários artigos dos documentos normativos para a Educação do Campo, como na Resolução n. 1, de 3 de abril de 2002, nos Art. 2º, 4º, 7º e 8º. A Resolução n. 2, de 28 de abril de 2008, especifica as relações da escola com a comunidade nos Art. 4º, 5º e 10º. E o Decreto n. 7.352, de 4 de novembro de 2010, reafirma esta interação nos Art. 2º e 3º.

As preocupações do envolvimento da escola com comunidade inferem diretamente no debate do lugar e é incorporada e textualizada pelos PPPs.

O PPP-A expressa que:

A educação voltada para o meio rural é, para nós, aquela que ajuda a solucionar os problemas que vão aparecendo no dia-a-dia dos assentamentos e acampamentos, ajudando a construir reais alternativas de permanência no campo e de melhor qualidade de vida para estas pessoas. (SANTA CATARINA, 2016a, p. 6).

Para o PPP-B, a escola deve: “Promover a integração entre a Escola e a Comunidade. A comunidade, através da participação na vida escolar para auxiliar no atendimento às necessidades da escola.” (SANTA CATARINA, 2016b, p. 21).

O PPP-C textualiza em seu documento que a escola deve “[...] desenvolver uma prática pedagógica de interesses dos trabalhadores, que ajude a solucionar os problemas de sua comunidade e de sua classe.” (SANTA CATARINA, 2016c, p. 6).

Partindo do ponto de vista dos PPPs das escolas, observamos que se relacionam com os dispostos na política de Educação do Campo, sobre a relação escola e comunidade. Identificamos também esses pressupostos na proposta educacional da Educação do Campo, pois:

Para que a escola do campo contribua no fortalecimento das lutas de resistência dos camponeses é imprescindível garantir a articulação político-pedagógica entre escola e a comunidade por meio da democratização do acesso ao conhecimento científico. As estratégias adequadas ao cultivo desta participação devem promover a construção de espaços coletivos de decisão sobre trabalhos a serem executados e sobre as prioridades da comunidade nas quais a escola pode vir a ter contribuição. (MOLINA; SÁ, 2012, p. 329).

Em relação a esta efetiva participação da comunidade escolar nos processos de decisões da escola e também no sentido de ampliação do processo de gestão democrática no âmbito escolar, culminam com os processos de implementação da política educacional do campo.

Notamos que a relação do lugar com a escola e com a política de Educação do Campo podem ser entendidas como relações intrínsecas, estabelecidas a partir da relação do lugar em que a escola se insere, com os demais lugares e no contexto geral da sociedade.

A relação da educação com o lugar emana na preocupação com os processos formativos das escolas. Assim, percebemos por meio dos PPPs das três escolas ponderações acerca da formação, que compreendem a formação humana, que a escola deve ter como base de seu processo educacional, e também a formação para professores. Pondera, inclusive, a formação específica para professores que atuam nas escolas do campo.

b) Categoria formação

As escolas de ensino médio pesquisadas, por meio de seus PPPs, expressam de forma contundente a educação como direito de todo cidadão, ou seja, constitucional. Nesse sentido, suas propostas pedagógicas embasam a formação humana como uma das principais funções da escola.

Para o PPP-A, a formação consiste em suas várias dimensões: “[...] formação político ideológica; formação organizativa, formação técnico-profissional; formação do caráter ou moral; formação cultural e estética, formação afetiva; formação religiosa, etc.” (SANTA CATARINA, 2016a, p. 6). Assim, observam-se todos os aspectos que formam o ser humano, uma formação omnilateral⁴⁵.

O PPP-B compreende que está formando “uma futura geração que terá que ser melhor do que essa” (SANTA CATARINA, 2016b, p. 14).

E o PPP-C demonstra que “[...] educar significa para nós criar condições para que as pessoas atuem, interajam, reflitam e teorizem sobre suas práticas cotidianas no trabalho, no seu fazer político, na vida familiar e comunitária.” (SANTA CATARINA, 2016c, p. 4).

Olhando para os aspectos formativos das escolas, podemos dizer que esses se afinam com a concepção de educação que a LDB apresenta. Neste sentido:

A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais. (BRASIL, 1996, p. 1).

A partir desta amplitude dos processos formativos que envolvem a escola, e também os educadores, elencamos nas Tabelas 18, 19 e 20 frases e trechos dos PPPs das três escolas, postas nas relações de diálogos com os documentos da política pública.

⁴⁵ A formação omnilateral baseia-se na visão da totalidade. Neste texto, a abordagem da formação omnilateral está baseada nos estudos de Marx e Engels. Compreende-se o espaço onde as crianças e jovens devem receber uma educação que não os forme somente pela técnica ou somente pela teoria. A criança deveria aprender a manusear as máquinas, saber e conhecer todo o processo de produção, deveria conhecer e saber de política e, conseqüentemente, deveria saber fazer uma leitura da realidade em que vive ligada com as demais partes do mundo. Toda a criança deveria ter acesso à educação pública e de qualidade, ter acesso aos conhecimentos científicos, filosóficos, culturais etc. produzidos ao longo do tempo pela sociedade.

Tabela 18 – PPP-A (Categoria Formação)

FORMAÇÃO	Resolução n. 1, de 3 de abril de 2002	Resolução n. 2, de 28 de abril de 2008	Decreto n. 7.352, de 4 de novembro de 2010
“destacamos a formação para a cooperação (p. 10)”	Art. 4º	Art. 7º	
“formação político ideológica (p. 11)”	Art. 9º		
“formação organizativa (p. 11)”		Art. 1	Art. 2º
“formação técnico profissional (p. 11)”	Art. 2º Art. 8º	Art. 7º	Art. 4º
“formação do caráter ou moral (p. 11)”		Art. 1º	Art. 7º
“formação cultural ou estética (p. 11)”	Art. 5º	Art. 5º	Art. 2º
“formação afetiva e formação religiosa (p. 11)”			
“produção de condições de apropriação do conhecimento (p. 22)”	Art. 13º	Art. 7º Art. 10º	Art. 2º
“auto-organização (p. 17) [...] função formativa (p. 35)”	Art. 7º Art. 9º Art. 13º	Art. 1º Art. 7º	Art. 2º

Fonte: Elaboração própria (2018).

Tabela 19 – PPP-B (Categoria Formação)

FORMAÇÃO	Resolução n. 1, de 3 de abril de 2002	Resolução n. 2, de 28 de abril de 2008	Decreto n. 7.352, de 4 de novembro de 2010
“trabalhar pelo progresso individual e contínuo (p. 6)”	Art. 13	Art. 7º	
“formação de hábitos (p. 7)”			
“estamos formando uma futura geração que terá que ser melhor que esta (p. 14)”	Art. 4º		

Fonte: Elaboração própria (2018).

Tabela 20 – PPP-C (Categoria Formação)

FORMAÇÃO	Resolução n. 1, de 3 de abril de 2002	Resolução n. 2, de 28 de abril de 2008	Decreto n. 7.352, de 4 de novembro de 2010
“construir processos de formação de consciência de classe (p. 8)”	Art. 5º Art. 9º	Art. 7º	
“formação humana (p. 8)”	Art. 13º		
“preocupação [...] com a formação de professores (p. 31)”	Art. 13º	Art. 7º Art. 10º	Art. 1º Art. 2º Art. 4º Art. 5º
“a verdadeira formação se dá a partir da ação e não somente do estudo (p. 13)”	Art. 7º		Art. 2º
“formação do cidadão militante (p. 16)”	Art. 9º	Art. 1º	
“formação tem a função de estudo e planejamento das ações (p. 17)”	Art. 13º	Art. 7º	Art. 1º
“capacitação e formação continuada de educadores em consonância com a EdoC (p. 21)”	Art. 13	Art. 1º Art. 7º Art. 10º	Art. 1º Art. 2º Art. 4º Art. 5º
“compreensão teórica – prática das ciências que permitem entender a formação social, econômica, política e cultural da sociedade e da natureza (p. 31)”	Art. 2º Art. 4º Art. 5º Art. 8º Art. 13º	Art. 1º Art. 7º	Art. 2º

Fonte: Elaboração própria (2018).

Ao analisarmos as problematizações expostas nos PPPs das escolas sobre a formação, tanto dos estudantes quanto dos professores, verificamos que basicamente os três documentos da política pública de Educação do Campo analisados possuem delineamentos acerca de formação e capacitação para professores que atuam, ou desejam atuar em escolas do campo. No entanto, no que diz respeito à formação humana para os estudantes, os documentos da política não esclarecem tais entendimentos. Todavia, os documentos da política demonstram a preocupação com o desenvolvimento de processos pedagógicos que humanizem, e que desenvolva o estudante como um todo, respeitando sua diversidade. O Art. 5º da Resolução n. 1, de 3 de abril de 2012, expõe que:

As propostas pedagógicas das escolas do campo, respeitadas as diferenças e o direito à igualdade e cumprindo imediata e plenamente o estabelecido nos artigos 23, 26 e 28 da Lei n. 9.394, de 1996, contemplarão a diversidade do campo em todos os seus aspectos: sociais, culturais, políticos, econômicos, de gênero, geração e etnia. (BRASIL, 2012a, p. 34).

Essas interações propostas pela política educacional do campo possibilitam o diálogo a partir dos aspectos formativos que constituem o ser humano. Culmina com as propostas pedagógicas das escolas que incidem em preocupações com a formação integral de seus estudantes, para atuarem na sua realidade e no mundo de forma verdadeiramente crítica.

Observamos que as noções mais expressivas da categoria formação estão elencadas na formação de professores. No Art. 13º da Resolução n. 1, de 3 de abril de 2002, que este compreende que a formação para professores das escolas do campo deve alinhar aos seguintes componentes:

- I - estudos a respeito da diversidade e o efetivo protagonismo das crianças, dos jovens e dos adultos do campo na construção da qualidade social da vida individual e coletiva, da região, do país e do mundo;
- II - propostas pedagógicas que valorizem, na organização do ensino, a diversidade cultural e os processos de interação e transformação do campo, a gestão democrática, o acesso ao avanço científico e tecnológico e respectivas contribuições para a melhoria das condições de vida e a fidelidade aos princípios éticos que norteiam a convivência solidária e colaborativa nas sociedades democrática. (BRASIL, 2012a, p. 36).

A Resolução n. 2, de 28 de abril de 2008, aponta, no inciso II do Art. 7º, que:

A admissão e a formação inicial e continuada dos professores e do pessoal de magistério de apoio ao trabalho docente deverão considerar sempre a formação pedagógica apropriada à Educação do Campo e às oportunidades de atualização e aperfeiçoamento com os profissionais comprometidos com suas especificidades. (BRASIL, 2012a, p. 55).

Ao olharmos para o Decreto n. 7.352, de 4 de novembro de 2010, observamos que há uma extensa preocupação com a formação de pessoas que vivem em áreas de reforma agrária. Expõe sobre a destinação dos recursos do PRONERA, todavia, elencamos que os cursos oferecidos por este programa não são exclusivos de licenciaturas. Em relação à formação mais específica de professores, observamos o Art. 4º, que expressa sobre a necessidade de formação continuada de docentes que atuam na Educação do Campo, e também o Art. 5º, em seus três parágrafos seguintes, neste especifica que:

Art. 5º A formação de professores para a educação do campo observará os princípios e objetivos da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, conforme disposto no Decreto no 6.755, de 29 de janeiro de 2009, e será orientada, no que couber, pelas diretrizes estabelecidas pelo Conselho Nacional de Educação.

§ 1º Poderão ser adotadas metodologias de educação a distância para garantir a adequada formação de profissionais para a educação do campo.

§ 2º A formação de professores poderá ser feita concomitantemente à atuação profissional, de acordo com metodologias adequadas, inclusive a pedagogia da alternância, e sem prejuízo de outras que atendam às especificidades da educação do campo, e por meio de atividades de ensino, pesquisa e extensão.

§ 3º As instituições públicas de ensino superior deverão incorporar nos projetos político-pedagógicos de seus cursos de licenciatura os processos de interação entre o campo e a cidade e a organização dos espaços e tempos da formação, em consonância com as diretrizes estabelecidas pelo Conselho Nacional de Educação. (BRASIL, 2012a, p. 84-85).

A partir destas considerações, notamos que os princípios do campo devem ser o elo na formação de professores para atuarem em escolas do campo, o documento faz apontamentos de procedimentos que podem ser adotados pelas instituições públicas de ensino superior. Abrangendo processos formativos, os cursos de licenciaturas e formação continuada para professores que vão atuar com as populações do campo. Não faremos neste momento uma análise crítica destes entendimentos que correspondem à formação de professores para serem docentes nas escolas do campo. Porém, corroboramos com Arroyo sobre o processo de formação dos professores para atuarem com a Educação do Campo. Para o autor:

[...] as políticas de formação terão de estar inseridas em uma nova responsabilidade pública do Estado para um projeto de campo e, especificamente, para a garantia do direito universal dos povos do campo à educação. Não terão sentido, ou cairão no vazio, programas isolados de formação, mantendo a ausência crônica de um projeto de campo e de políticas de educação. (ARROYO, 2004, p. 171).

O pesquisador faz ponderações em relação à responsabilidade pública do Estado, com a formação para professores de escolas do campo, atentando para o direito à educação e para as causas do campo, estando em consonância com um projeto de campo e, assim, atenda as demandas e as necessidades do mesmo.

Os aspectos formativos dos docentes aparecem também nos PPPs das escolas pesquisadas. O PPP-C aponta que a formação para atuar nas escolas do campo é um dos limites para o avanço na prática da Educação do Campo (SANTA CATARINA, 2016c).

As duas escolas de assentamentos expõem, por meio de seus PPPs, a preocupação acerca da formação de professores para atuarem nas escolas do campo. Segundo o PPP-C, há necessidade de:

Capacitação e formação continuada de Educadores, que esteja em consonância com a proposta de educação do campo, com estudos que respeitem a diversidade e reconheçam o protagonismo dos sujeitos que aqui vivem e se organizam, reconhecendo sua identidade e luta social. Ressaltamos a necessidade de encontros de formação bimestral (internos escola) e um encontro anual no grande grupo de envolvidos com a Educação do Campo, como o encontro de educadores da reforma agrária. (SANTA CATARINA, 2016c, p. 21).

Demonstra, assim, a necessidade da formação de professores que esteja em consonância com a proposta pedagógica da Educação do Campo, que respeite e dialogue com a realidade do lugar.

Já o PPP-B aponta uma preocupação com a formação de professores, mas não para atuação com a especificidade do lugar. Para a escola, a formação visa: “Incentivar o aperfeiçoamento pedagógico e a formação continuada a todos os profissionais envolvidos no processo educacional.” (SANTA CATARINA, 2016b, p. 6).

Destacamos que, apesar de não referenciar as legislações da política de Educação do Campo, nos documentos das escolas, as ponderações desses, sobre a formação de professores, culminam com os descritos nas normas da política pública. Como é o caso da Resolução n. 1, de 3 de abril de 2002, no Art. (13º), na Resolução n. 2, de 28 de abril de 2008, no Art. 7º, e também com maior ênfase no Decreto n. 7.352, de 4 de novembro de 2010, nos Art. 1º, 2º, 3º, 4º e 5º.

Ainda sobre a necessidade de formação dos professores, o PPP-C apresenta:

Uma preocupação fundamental consiste na formação de profissionais mediadores, capazes não apenas de resolver os problemas técnicos dos cultivos e/ou criações, mas também de conceber uma visão mais ampla da realidade, que lhes permita promover o desenvolvimento sustentável, junto às comunidades de origem, contribuindo para a permanência dos sujeitos na terra de trabalho. (SANTA CATARINA, 2016c, p. 31).

Nesse sentido, a EEM Paulo Freire expõe em seu PPP um processo de formação realizado com os professores, que aconteceram nas duas escolas de assentamento, embora este processo não esteja especificado no PPP-A.

Esse processo condiz a uma parceria, com professores da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), em que estão sendo realizados processos de formação contínua dos professores desde 2014, com momentos de estudos, de planejamentos, de execução e avaliação (SANTA CATARINA, 2016c). Nessa perspectiva, o documento dá sequência ao planejamento para o ano letivo de 2016.

Especificamos que, além das questões sobre a formação de professores, as escolas de ensino médio do campo, em especial, as duas escolas de assentamentos, apontam, por meio de seus PPPs, preocupações com os processos formativos de seus estudantes. Observa uma afinidade das escolas de assentamentos com a proposta pedagógica da Educação do Campo.

Estas duas escolas consideram suas especificidades próprias, relacionando seus processos de formação na relação educação e trabalho, como nos demonstra o PPP-C: “[...] a escola precisa repensar o processo educativo e suas relações com o mundo do trabalho, tanto intelectual quanto manual. Assim este deve ser encarado como um princípio pedagógico.” (SANTA CATARINA, 2016c, p. 6).

c) Categoria Trabalho

No processo de análise dos PPPs das escolas, envolvidas com a pesquisa, notamos que a categoria trabalho aflora. Assim, buscamos as apreensões que estão postas nos PPPs, referentes ao entendimento das escolas, sobre a relação educação e trabalho. E também analisamos como os documentos da política de Educação do Campo tematiza esta categoria. Haja vista que a relação intrínseca entre educação e trabalho é um dos pilares constitutivos da proposta de Educação do Campo.

Depreendemos também que o vínculo educação e trabalho está presente na PC-SC 2005, que compreende “[...] educação e trabalho como práticas sociais mediadoras e, portanto, processos em permanente transformação, pela ação dos sujeitos sociais, culturais e históricos.” (SANTA CATARINA, 2005, p. 144).

Desta forma, elencamos nas Tabelas 21, 22 e 23 a relação que os documentos dos PPPs e política de Educação do Campo expõem sobre o vínculo educativo trabalho.

Tabela 21 – PPP-A (Categoria Trabalho)

TRABALHO	Resolução n. 1, de 3 de abril de 2002	Resolução n. 2, de 28 de abril de 2008	Decreto n. 7.352, de 4 de novembro de 2010
“organização coletiva do trabalho (p. 10)”	Art. 4º	Art. 1º Art. 7º	Art. 2º
“educação para o trabalho e pelo trabalho (p. 16)”			Art. 2º

Fonte: Elaboração própria (2018).

Tabela 22 – PPP-B (Categoria Trabalho)

TRABALHO	Resolução n. 1, de 3 de abril de 2002	Resolução n. 2, de 28 de abril de 2008	Decreto n. 7.352, de 4 de novembro de 2010
“desenvolver trabalhos diferenciados que envolvam toda a comunidade escolar (p. 6)”	Art. 7º		Art. 2º

Fonte: Elaboração própria (2018).

Tabela 23 – PPP-C (Categoria Trabalho)

TRABALHO	Resolução n. 1, de 3 de abril de 2002	Resolução n. 2, de 28 de abril de 2008	Decreto n. 7.352, de 4 de novembro de 2010
“relações com o mundo do trabalho (p. 6)”	Art. 4º	Art. 1º	Art. 2º
“o vínculo produtivo e formativo do trabalho (p. 11)”			
“superar a dicotomia entre trabalho manual e trabalho intelectual (p. 12)”	Art. 7º		
“trabalho popular não é neutro (p. 13)”	Art. 7º		
“educação para o trabalho e para a cooperação (p. 14)”	Art. 8º	Art. 1º Art. 7º	Art. 2º
“educação [...] para os interesses sociais dos trabalhadores do campo e da cidade (p. 14)”	Art. 4º Art. 13º	Art. 7º	Art. 2º
“temos no horizonte a escola do trabalho e a pedagogia socialista (p. 19)”	Art. 7º Art. 9º		Art. 2º
“trabalho socialmente necessário (p. 21)”	Art. 9º		Art. 2º

Fonte: Elaboração própria (2018).

Ao enunciarmos os diálogos sobre o mundo do trabalho, com os PPPs das escolas e os documentos da política de Educação do Campo, enfatizamos que a abordagem maior se dá nas relações de trabalho que se estabelecem nas especificidades das populações do campo. Logo, percebemos que as populações do campo são diversas em suas culturas. Assim, os grupos residentes no campo possuem ocupações que lhes trazem renda, essa ocupação é a relação que os

mesmos possuem com o trabalho. Por isso, estas populações devem ter acesso a uma educação pública e de qualidade, que respeite suas culturas e especificidades. Todavia, para além de respeitá-las, a educação necessita estar articulada e vinculada as relações de trabalho expressas por essas populações, tão logo, compreendemos o vínculo necessário da educação com o princípio educativo do trabalho, como demonstra Caldart (2012, p. 329):

Para um escola que adote o ponto de vista político da emancipação da classe trabalhadora, trata-se de ressignificar os valores da subordinação do trabalho ao capital, ou seja: ter o trabalho como um valor central – tanto no sentido ontológico quanto no sentido produtivo, como atividade pela qual o ser humano cria, dá sentido e sustenta a vida; ensinar a criança e jovens o sentido de transformar a natureza para satisfazer as necessidades humanas, compreendendo que nos produzimos a partir do próprio trabalho, e, principalmente ensinando a viver do próprio trabalho e não do trabalho alheio.

Nesta perspectiva, a pesquisadora alerta para a importância em envolver a escola com o mundo do trabalho real, desenvolvendo nos estudantes, jovens e crianças, o sentido do trabalho social e necessário a condição da vida.

Este vínculo formativo do trabalho não possui uma especificação nos documentos da política de Educação do Campo. A relação educação e trabalho está mais centrada na relação com o mundo do trabalho, e principalmente no processo de profissionalização do jovem para o mercado de trabalho. Observamos na Resolução n. 1, de 3 de abril de 2002, nos Art. 4º, 7º, 8º, 9º e 13º, na Resolução n. 2, de 28 de abril de 2008, e nos Art. 1º e 7º, e também podemos visualizar no Decreto n. 7.352, de 4 de novembro de 2010, nos Art. 2º, 3º e 4º.

Todavia, sabemos que há brechas na lei, assim enfatizamos que na Resolução n. 1, de 3 de abril de 2002, no seu Art. 4º, que expõe uma possível articulação entre as experiências de estudo e o mundo do trabalho, sem necessariamente especificar sobre o processo de profissionalização.

O projeto institucional das escolas do campo, expressão do trabalho compartilhado de todos os setores comprometidos com a universalização da educação escolar com qualidade social, constituir-se-á num espaço público de investigação e articulação de experiências e estudos direcionados para o mundo do trabalho, bem como para o desenvolvimento social, economicamente justo e ecologicamente sustentável. (BRASIL, 2012a, p. 34).

Nesta perspectiva, notamos que o projeto educacional da escola do campo poderá estar articulado ao mundo do trabalho, e atribuir conhecimentos as experiências vivenciadas.

Ao analisarmos a LDB, no Art. 35º, sobre as frases e as palavras postas nos documentos, essa nos possibilita uma interpretação mais alargada e abre campos de debate e reflexão sobre o vínculo educativo do trabalho, de forma mais especial ao ensino médio.

De acordo com a LDB:

II – a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamentos posteriores;
III- o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;
IV – a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com prática de cada disciplina. (BRASIL, 1996, p. 25).

Estas finalidades podem ser compreendidas em sua amplitude de análise como um processo de formação contínua dos jovens que vem do ensino fundamental, todavia, nos remete também à interpretação de um processo de terminalidade, como se, a partir da conclusão do ensino médio, os jovens estivessem preparados emocionalmente e tecnicamente para adaptar-se ao mercado de trabalho.

As escolas de ensino médio do campo demostram, por meio de seus PPPs, uma estreita preocupação da relação formação e trabalho, que está mais aliada à formação humana do que meramente a preparação para o mercado de trabalho. De acordo com PPP-A:

[...] o PPP deve orientar a comunidade escolar na formação dos e das jovens no sentido de se tornarem agentes de transformação e sujeitos de sua própria história. Mais do que formar pessoas para o mercado de trabalho é fortalecer a formação de sujeitos preparados para a vida e seus obstáculos cotidianos. (SANTA CATARINA, 2016a, p. 6).

No PPP-B, a formação está mais vinculada ao sujeito do que na ocupação profissional posterior do mesmo, pois “[...] visa tornar o aluno mais ativo na Apropriação, Elaboração e Reelaboração do Conhecimento, na formação de hábitos

e na sociedade, não só participar, mas para ser atuante no processo de transformação.” (SANTA CATARINA, 2016b, p. 7).

Na perspectiva de compreender a finalidade da articulação educação e trabalho nos aspectos formativos do sujeito, o PPP-C explicita que um dos principais objetivos do ensino médio é

[...] buscar desenvolver e consolidar nos jovens uma visão de mundo articulada a valores e identidade que vai assumindo nesta fase da vida. E para que se construa uma visão crítica de mundo é preciso ter uma base de compreensão teórico-prático das ciências que permita entender a formação social, econômica, política e cultural da sociedade, a natureza, as diferentes dimensões da vida humana. (SANTA CATARINA, 2016c, p. 31).

Através desta leitura, denotamos que a educação no ensino médio está articulada com as concepções de mundo que os jovens vêm adquirindo nesta fase da vida. Nesse sentido, permeia a preocupação da escola em ofertar uma educação que possibilite ao jovem do campo uma visão de mundo alargada e contemple as várias dimensões formativas, para que, de fato, esteja contribuindo no processo de preparação do jovem para se relacionar com o mundo do trabalho.

Os apontamentos feitos pelos PPPs das escolas, sobre o vínculo da educação com o trabalho, estão postos como demandas e essencialidades da proposta pedagógica das mesmas, tendo ênfase nas duas escolas de assentamentos.

Nos documentos da política de Educação do Campo, o vínculo educação e trabalho está mais opaco, deixando entendimentos dicotômicos sobre esta relação, vislumbra com pouca autenticidade, a categoria trabalho como princípio educativo.

A partir da leitura mais ampliada dos PPPs, das três escolas analisadas nesta pesquisa, num processo de “confroencontro” (ANDREIS, 2014) com os documentos da política educacional do campo, observamos alguns elementos que hora se aproximam e hora se distanciam.

A partir destas depreensões, visamos apontamentos gerais entre os PPPs e os documentos da política, com vistas as três categorias de análise elencadas (Lugar, Formação e Trabalho), encontrando questões fundamentais de distanciamentos e aproximações, os quais explicitamos no Quadro 3.

Quadro 3 – Aproximações e distanciamentos entre os PPPs das escolas do campo e os documentos da política pública de Educação do Campo

Aproximações	<ul style="list-style-type: none"> - Especificidades do lugar/campo - Reconhecimento da realidade/dos sujeitos - Formação e capacitação específica para os educadores das escolas do campo - Temporalidades diferentes - Participação e articulação da escola com a comunidade
Distanciamentos	<ul style="list-style-type: none"> - Relação do lugar com o global/noções de totalidade - Relação teoria e prática na concepção do vínculo educação e trabalho - Temporalidades diferentes

Fonte: Elaboração própria (2018).

Com base na análise elaborada acima, dedicamos o texto abaixo à elaboração de apontamentos que a pesquisa permite, sobre as possibilidades que as escolas do campo possuem em articular seus PPPs, com a política de Educação do Campo. Recolocando-se enquanto escolas do campo que se encontram dentro de contextos sociais singulares, e ao mesmo tempo consolidando na prática, a política pública educacional do campo no Brasil.

3.4 A EMANCIPAÇÃO DAS ESCOLAS DO CAMPO: DESAFIOS PARA A (RE)CONSTRUÇÃO DO PPP DAS ESCOLAS DE ENSINO MÉDIO NO ÂMBITO DA POLÍTICA DE EDUCAÇÃO DO CAMPO

Ufa! Ah, vida de viajante... Desde que descemos da carroceria do caminhão e assumimos a direção, fizemos longas viagens, com algumas paradas. Em alguns momentos, as paradas eram em lugares desertos, difícil de localizar qual direção seguir. Às vezes até vinha o desespero, mas aí passava outro viajante, que por ali também se perdia, e a gente conversava, e falava da vida, e trocava ideia, e lia livros, e assim depois destas reflexões conseguíamos enxergar novamente o trajeto pelo qual devíamos seguir.

E nesta longa viagem que fizemos algumas descobertas, novas para alguns, velhas para outros... elaboramos reflexões... considerações de tudo o que o caminho escolhido nos propiciou.

Agora, aqui, em um momento de parada, nos colocamos a refletir sobre a Análise de Conteúdo aplicada nos documentos das escolas, os PPPs, e nos

documentos que normatizam a Educação do Campo. Confluímos a reflexão acerca das possibilidades que as escolas do campo possuem, e tem respaldo legítimo através da política pública de Educação do Campo, para desenvolverem as suas propostas pedagógicas pensadas em consonância com a proposta da Educação do Campo. Assim:

Tentaremos ver quais são os sinais, as pistas, latências, possibilidades que existem no presente e que são sinais de futuro, que são possibilidades emergentes e que são 'descredibilizadas' porque são embriões, porque são coisas não muito visíveis. (SOUSA SANTOS, 2010, p. 37).

Não temos aqui a pretensão de mostrar soluções para as escolas do campo, e tão pouco, ser um receituário de elaboração de suas propostas pedagógicas, mas sim de verificar estas possibilidades apontadas nos PPPs, como nos diz Sousa Santos (2010), identificar os “sinais e as pistas” e torná-las mais visíveis.

A partir dessas identificações, apontar elucidacões que culminam no processo de formação da juventude do campo, e da participação da educação escolar na perpetuação da identificação dos jovens com o “lugar campo”.

Sobre a questão da legislação, um dos primeiros achados em nossa pesquisa, observamos que nenhum dos documentos das escolas, os PPPs, expressam em seus textos leis, resolução e decretos sobre a Educação do Campo. Todavia, evidenciamos que, apesar de não referenciar de forma específica nos textos do PPPs, nenhuma legislação sobre a respectiva política pública. Os mesmos, em especial, das duas escolas de assentamentos, levam a entendimentos que culminam com a política de Educação do Campo. Enfatizam as questões da relação com a cultura, com as formas de vida e com a realidade dos povos do campo. Demonstram preocupações com a formação específica de professores para atuarem nas escolas do campo e com a oferta de escolarização no lugar onde vivem os camponeses.

Observamos que ambas as escolas de assentamentos, que correspondem ao (PPP-A e PPP-C), possuem conhecimento e entendimento sobre a proposta de Educação do Campo. Porém, a escola de comunidade rural, representada pelo PPP-B, ainda não se reconhece enquanto escola do campo, faz apontamentos das especificidades de sua realidade, mas praticamente nem cita o campo e suas especificidades.

Fomos desenvolvendo a análise com vistas nos momentos em que as escolas se aproximam e se distanciam da política educacional do campo, buscando as brechas possíveis na lei, que possibilitem às escolas do campo implementarem em suas propostas pedagógicas e, conseqüentemente, na prática, a proposta de Educação do Campo.

Dessa forma, é pertinente retornarmos à contextualização do Quadro 3.

Conotamos que, assim como as escolas, os documentos da política pública também reconhecem as especificidades do lugar, sendo este uma categoria central para a proposta de Educação do Campo, uma vez que essa tem sua originalidade e se materializa através do lugar, o “lugar campo”. Isso torna essa categoria elo de entendimento entre a realidade das escolas do campo e a política pública para atender suas demandas. De acordo com a pesquisadora Bakla (2010), a proposta de Educação do Campo visa

[...] uma pedagogia e organização escolar ligada a identidades culturais e aos tempos e espaços dos modos de vida do campo; vinculação com a discussão política, sobre o lugar do campo na construção de um projeto de nação; ligação das políticas públicas de educação com outras questões do desenvolvimento social do campo tais como: estradas, serviços de comunicação, cultura, assistência técnica, saúde, transporte e lazer. (BAKLA, 2010, p. 22).

Nesse entendimento, o lugar campo está diretamente relacionado aos sujeitos que ali vivem, trabalham e se relacionam. Nos documentos normativos da Educação do Campo, está expresso de forma clara que a educação para os sujeitos do campo devem respeitar as diferentes culturas, costumes, entre outros, e colaborar para um desenvolvimento social sustentável no campo.

Notamos que a política pública de Educação do Campo centraliza a educação para os sujeitos do campo a partir da sua realidade, do seu lugar, mas não aponta um reconhecimento das conexões que este lugar faz com os demais lugares e com as mudanças globais que afetam diretamente em suas realidades. Levando-nos a futuros questionamentos, como: qual seria o lugar do “*lugar*” na política pública educacional do campo? Uma vez que, de acordo com Vieira, as crianças e jovens que frequentam as escolas do campo:

Desenvolvem suas experiências e seu modo de vida, a partir do campo e das relações que constroem ali que misturam questões do lugar, mas também recebem influência externas, bem expressas no jeito de vestir, nos

gostos que vão sendo internalizados, resultados do acesso ao mundo global, pessoalmente ou através de mídias e redes sociais, portanto virtualmente. Estudam e trabalham, tem atividades sociais e de lazer. (VIEIRA, 2013, p. 128).

Assim, observamos que as problemáticas que envolvem as questões da juventude do campo têm relação com o lugar, mas também, para além dele, pois a pesquisadora Vieira (2013) reflete sobre as relações estabelecidas entre os diferentes lugares, que influenciam no processo de formação dos sujeitos. Desta maneira, cabe à escola envolver estas relações em suas propostas pedagógicas.

Observamos que os dois PPPs das escolas de assentamento compreendem a Educação do Campo como um direito do sujeito que vive no campo. Uma educação que reconheça suas especificidades, o seu lugar, sua cultura. Mas que também precisa compreender esse lugar na relação com os demais, buscando a realidade dentro de uma totalidade.

Expressam em vários momentos a articulação da educação em suas escolas com um projeto maior de sociedade. Como nos demonstra o PPP-A:

Quando o aluno ultrapassar as fronteiras do espaço escolar, queremos que se torne agente de transformação da sociedade, onde o número de excluídos não seja superior aos incluídos do acesso ao conforto e a dignidade. Uma sociedade justa, humana, onde todo o indivíduo seja um cidadão. Isso será possível porque a escola e a comunidade escolar nortearão a mesma linha de trabalho na construção desse novo cidadão e a nova sociedade. (SANTA CATARINA, 2016a, p. 6).

Este entendimento de que a escola tem papel contributivo fundamental no processo de construção de novos pilares sociais também está presente no PPP-B. Para este, a escola deve “[...] luta pela escolarização básica para a construção de uma sociedade participativa e democrática.” (SANTA CATARINA, 2016b, p. 7).

Assim, nesta mesma lógica, mas com a visão de enfrentamento ao sistema capitalista é que se coloca o PPP-C, para este:

Educação para Transformação Social: este deve ser o horizonte do processo educativo da escola. Um processo pedagógico sem medo de assumir sua concepção política aberta. Devemos nos vincular organicamente aos processos sociais que visam a transformação da sociedade atual e a construção de uma nova ordem social. Construiremos esta nova sociedade sob os pilares da justiça social, da democracia e dos valores humanistas e sociais. Assumimos explicitamente nosso desejo de construir uma sociedade socialista, um sistema social que privilegia o social, o ser humano e não o capital. (SANTA CATARINA, 2016c, p. 8).

Verificamos que as escolas apontam diretamente sua preocupação para além de seu lugar, coloca-se enquanto espaços em relações com os demais, e como parte atuante dentro de uma sociedade em processo de transformação num determinado tempo histórico.

Outra questão importante que abstraímos dos PPPs é a visão de temporalidades, tempos educativos, por exemplo, no Art. 23 da LDB, que assegura as possibilidades da organização do ano letivo das escolas com especificidades e particularidades diferenciadas, nas quais podemos citar as escolas do campo, garantindo ainda “alternância regular de períodos de estudos” (BRASIL, 1996, p. 17). Isso culmina com a política de Educação do Campo, sobre a organização dos tempos escolares nas escolas do campo e também com a pedagogia da alternância. De acordo com a Resolução n. 1, de 3 de abril de 2002:

Art. 7º É de responsabilidade dos respectivos sistemas de ensino, através de seus órgãos normativos, regulamentar as estratégias específicas de atendimento escolar do campo e a flexibilização da organização do calendário escolar, salvaguardando, nos diversos espaços pedagógicos e tempos de aprendizagem, os princípios da política de igualdade. (BRASIL, 2012a, p. 34-35).

Isso deixa a possibilidade para que as escolas do campo tenham a flexibilização da organização de seu próprio calendário escolar, desde que respeitem os tempos e os princípios da aprendizagem. Ainda sobre a organização dos tempos escolares, respeitando as especificidades dos lugares onde as escolas do campo estão inseridas, o Decreto n. 7.352, de 4 de novembro de 2010, nos pontos II e III do Art. 7º, defere sobre:

II - oferta de educação básica, sobretudo no ensino médio e nas etapas dos anos finais do ensino fundamental, e de educação superior, de acordo com os princípios da metodologia da pedagogia da alternância; e
III - organização do calendário escolar de acordo com as fases do ciclo produtivo e as condições climáticas de cada região. (BRASIL, 2012a, p. 85).

Todavia, apesar das escolas compreenderem que mexer na forma de organização do tempo escolar é necessário para a implementação da proposta de Educação do Campo, essas não usufruem deste direito, havendo uma necessidade de entendimento entre as forças divergentes e convergentes atuantes no lugar. Visam, desta forma, quais são os entraves que estão presentes entre a política

pública de Educação do Campo no âmbito federal e a sua implementação na prática, que implica diretamente na relação com o lugar.

Quando olhamos, atentamente, a proposta de Educação do Campo e os PPPs das escolas de assentamento, observamos que esses têm um entendimento sobre a relação educação e trabalho, considerando, nesse sentido, que a práxis deve ser permanente na escola, por isso, a necessidade real de reorganizar os tempos escolares. Pois, para o PPP-C:

Fazem parte deste ambiente educativo, momentos pedagógicos como o da mística, o ensino e a vivência dos valores humanistas e socialistas, que são caracterizados por nós como Tempos Educativos incluídos nos tempos da escola, como por exemplo o Tempo Reunião de Núcleo que ocorre a cada quinze dias, com objetivo propiciar o envolvimento de todos com a vida da escola; o Tempo Leitura, com objetivo trazer os debates da organização ou outros que seja relevante para o momento; Tempo Viagem, que ocorre sempre quando achamos necessário e conseguimos os recursos financeiros para tal realização; Tempo Oficina, está incorporado no planejamento do professor na sua disciplina ou na área de conhecimento. (SANTA CATARINA, 2016c, p. 11).

Esta reorganização está pautada diretamente no desenvolvimento do trabalho pedagógico da escola que exige momentos de estudos e momentos de ações. Já para os documentos da política de Educação do Campo, a organização do calendário escolar é pautado na necessidade da escola adequar-se aos tempos das famílias, nas questões de organização do trabalho familiar, verificando as estações do ano, períodos de plantio e de colheitas e também as condições climáticas de cada região do país.

Em relação à comunidade escolar e à escola enquanto instituição pertencente a essa, notamos que há um entendimento muito próximo entre os PPPs e os documentos da política, ambos reconhecem a necessidade da participação da comunidade na escola, que essas são parte uma da outra. Apontam, inclusive, uma participação efetiva da comunidade nos processos de conquistas das escolas, bem como, a implementação de uma proposta pedagógica voltada para os sujeitos do campo.

No caso da EEB Professor Tertuliano Turíbio de Lemos (PPP-B), essa demonstra uma preocupação na articulação com a comunidade, assim como a importância da participação dos pais na vida escolar dos estudantes. Considerando que a escola não se encontra vinculada a nenhum movimento social.

Verificamos que a política pública de Educação do Campo e proposta de Educação do Campo possuem alguns entendimentos diferenciados, no entanto, obtemos a compreensão que a política educacional do campo é uma política de Estado, e se encontra em processos contraditórios, pois sua originalidade está vinculada diretamente aos movimentos sociais e a um projeto de sociedade igualitária. O PPP-C demonstra entendimento sobre estas contradições, pois:

É preciso reconhecer que a proposta da escola vai na contramão da escola tradicional hegemônica, temos no horizonte a Escola do Trabalho, a pedagogia socialista, portanto reconhecemos que o trabalho desenvolvido no momento é apenas um exercício, um primeiro esforço, o que é possível, para o momento atual da escola. (SANTA CATARINA, 2016c, p. 19).

Esta percepção de que vivemos em um Estado capitalista no qual há momentos de conflitos e de consensos, possibilita que as escolas atuem perante suas práticas educativas, considerando os entraves e as possibilidades das brechas que a política de Educação do Campo, permite. Assim:

Atuar nas brechas do sistema significa enfrentar o dilema imediatamente posterior, qual seja a legitimação, pelo Estado e pelas suas instâncias de poder, das propostas preparadas no caldo do protagonismo popular. É atuar no campo da contradição. O aparato estatal é pouco ou nada receptivo àquilo que estabeleça rupturas com sistemas consolidados, especialmente rupturas que possam significar uma porta de entrada massiva para a fruição dos direitos sociais. (SANTOS, 2009, p. 80).

Nesse sentido, a implementação da política de Educação do Campo é um desafio para as escolas do campo, implicando uma reorganização na forma escolar, e necessita de processos de rupturas, como enfatiza a pesquisadora Santos (2009).

A partir desta perspectiva, o PPP, das escolas do campo, é um documento norteador, que demonstra a força e a emancipação da escola. O mesmo necessita se apoderar da letra da lei, incorporar em seus descritos a política de Educação do Campo, vinculando a essa a proposta pedagógica da escola.

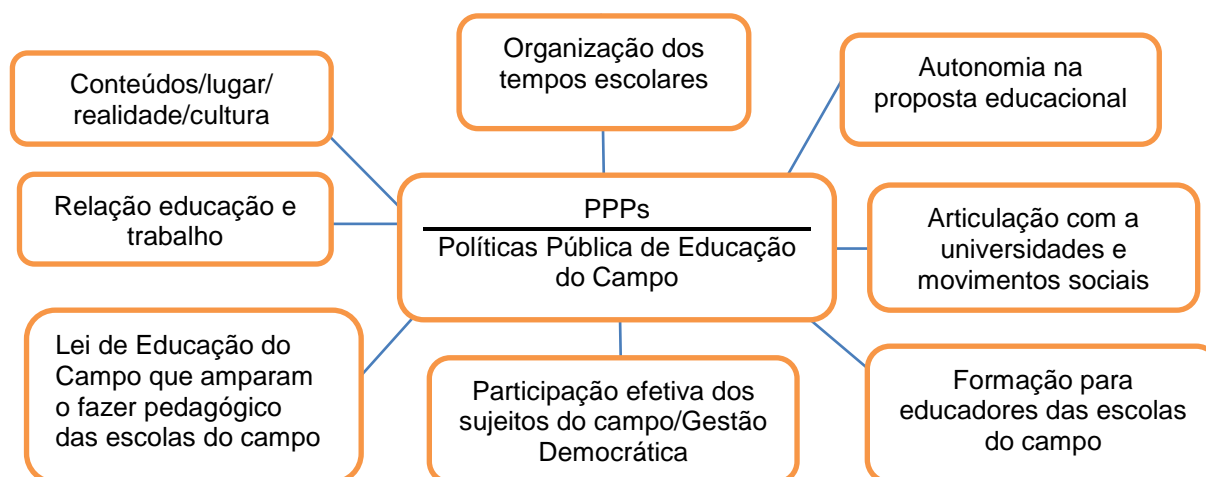
Enfatizamos que as escolas do campo possuem possibilidades de organizar suas propostas pedagógicas alinhadas aos documentos da política pública, dispondo de leis que as assegurem no processo de implementação da proposta de Educação do Campo.

Fortalecer e legitimar o PPP como um instrumento poderoso é um desafio posto as escolas do campo, pois este exige o conhecimento da política pública de

Educação do Campo, e o contexto social que permeiam as escolas, ao mesmo tempo em que faz enfiamento ao modelo de educação imposta pelo Estado capitalista.

Embasados por esse desafio, organizamos de forma simples um demonstrativo (Figura 2) de elementos a serem considerados pelas escolas do campo no processo de elaboração de seus PPPs.

Figura 2 – Possibilidades entre PPPs e Política de Educação do Campo



Fonte: Elaboração própria (2018).

Inferimos, assim, que a construção dos PPPs para as escolas do campo necessitam de uma interação entre comunidade escolar (lugar), proposta de Educação do Campo e política pública educacional do campo, articulando as conexões, que vão ser refletidas no cotidiano escolar e, conseqüentemente, nos processos formativos das populações do campo.

Através desta busca, das conexões da educação com as causas do campo, rememoramos aqui a problemática que gerou esta pesquisa. O que nos incomodava era o motivo de a grande maioria dos jovens do campo tomarem como referência de vida as cidades. Partindo destes pressupostos, elencamos a escola como elo de entendimento entre o jovem do campo e seus processos de formação. Pois, parte da fase de juventude é vivenciada nas escolas, em especial, as escolas de ensino médio.

Partindo do pressuposto que as escolas do campo possuem uma política educacional própria, que sugere diálogos em torno das causas do campo, respeitando suas especificidades e as singularidades dos sujeitos, porque, ainda

assim, os jovens apresentam dificuldades de visualizar o campo como um lugar para à vida.

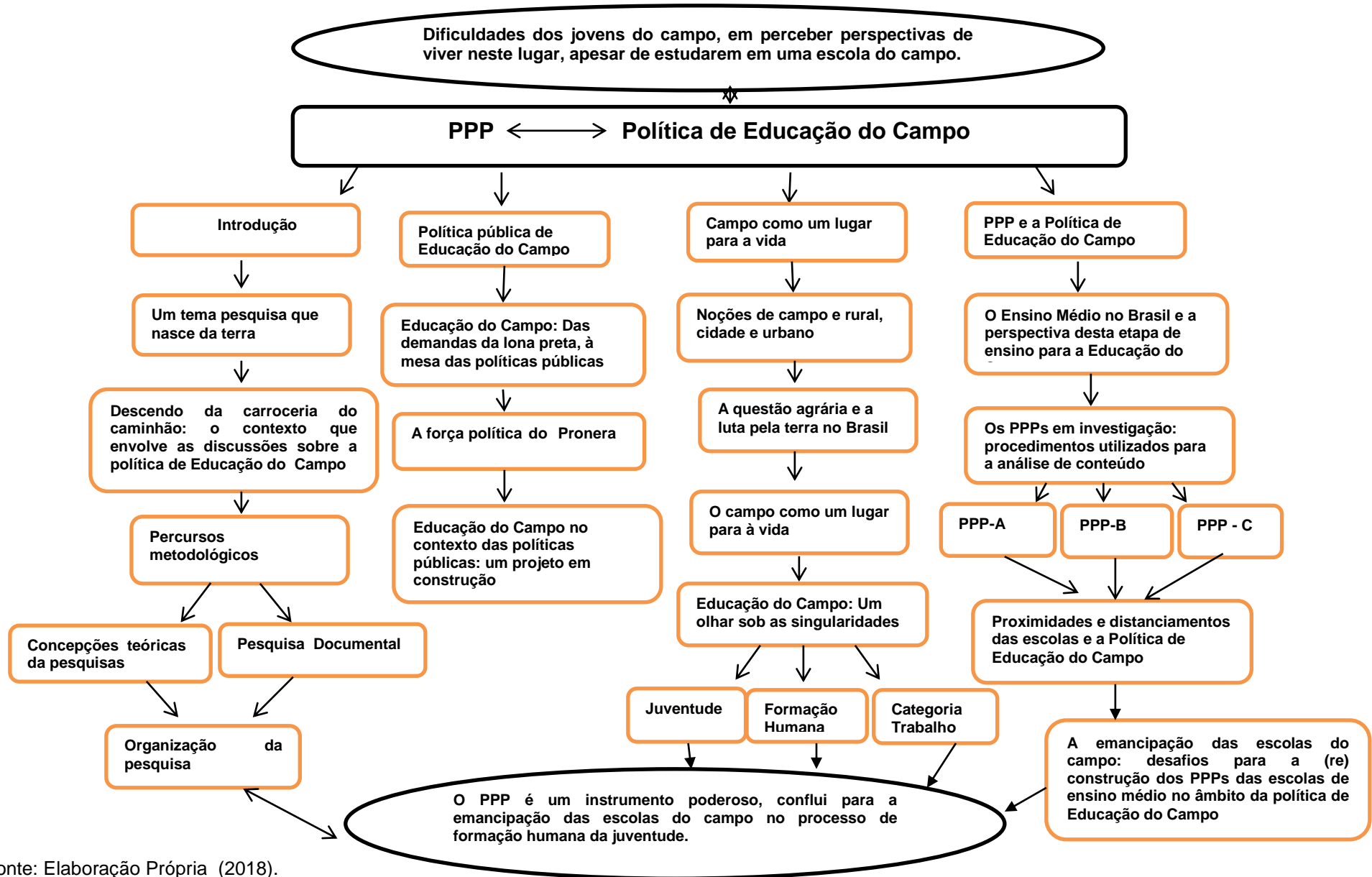
Ao assumirmos a direção do caminhão, buscamos, por meio dos PPPs das escolas de ensino médio do campo na relação com a política de Educação do Campo aprofundamentos de nossas problematizações acerca da formação da juventude. Nesse sentido, podemos inferir que os jovens do campo vivem em um determinado lugar, vivenciam a relação deste lugar com os demais lugares, no entanto, perceber essas relações não é um processo simples, envolve conhecimentos e formação para poder olhar a realidade, a partir de maior generalidade.

Assim, os conhecimentos e os processos formativos que permeiam a escola do campo têm relações com a emancipação do jovem do campo, estabelecendo conotações entre esse com o lugar onde vive, com o mundo do trabalho e com as relações sociais que estão expostos.

Um povo, um caminhão, um volante, umas escolas, uma política pública... enfim, um percurso comprometido com o campo e com as causas deste lugar, é que constituímos nossa pesquisa, através de diálogos entre os PPPs da escola de ensino médio do campo e a política de Educação do Campo.

A partir dessas identificações, demonstramos os diálogos construídos ao longo dos caminhos percorridos pela pesquisa através do Mapa Conceitual 1.

Mapa conceitual 1 – Percursos das interlocuções entre os PPPs e os documentos da Política de Educação do Campo



O Mapa Conceitual 1 sintetiza as interlocuções realizadas ao longo da pesquisa, os processos constantes do ir e vir, pois a realidade não é estática, e pressupõe movimentos de acordo com as forças que está na direção, com a ação dos sujeitos e com as relações entre os lugares, visando as relações entre as categorias de análise e a realidade que foram sendo construídos ao longo do texto.

Agora, está chegando a hora de voltar a carroceria do caminhão...

Imagem 4 – Mística da festa em comemoração aos 30 anos do MST, 25/05/2015



Fonte: Arquivos de Juliana Adriano.

É com as ideias visualizáveis na Imagem 4, que falam por si só, que teço as considerações desta pesquisa, pois representa um término momentâneo de um processo de formação. Haja vista que não são finais, no sentido da pesquisa, pois a realidade está em constante movimento, emanando mais problematizações e questionamentos em torno de si.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Piiiiiii... é o som da buzina... chegamos... o povo está ali parado, com bandeiras, com músicas, estão animados, esperando, para ouvir o que algumas pessoas têm a dizer. A mim coube a tarefa de falar sobre a perspectiva de educação para os jovens do campo, pois é preciso trazer novos elementos para o debate. É um momento de apreensões, é necessário rever todo o percurso da viagem investigativa, organizar a fala, e acima de tudo se fazer entender por aqueles que nos ouvem.

Em um rascunho de papel, ainda na cabine do caminhão, com uma caneta que encontrei no porta-luvas, escrevo a fala conclusiva desta viagem, que não foi feita sozinha, na qual muitas pessoas queridas compartilharam destes momentos.

Então...a viagem, na forma de pesquisa, teve como enfoque os PPPs das escolas de ensino médio do campo na relação com a política pública de Educação do Campo. Foi permeada pelas inquietações geradas a partir da juventude deste lugar, no processo de compreender o que leva estes jovens visualizar as cidades como referente de vida. Tomou as percepções dos jovens estudantes de ensino médio das escolas do campo, para questionar: como a escola de ensino médio do campo contribui para a produção de conhecimentos dotados de princípios educativos do campo para sua formação?

A partir desse questionamento, que envolve a problemática de nossa viagem investigativa, verificamos quais as análises que devemos depreender acerca da escola de ensino médio do campo, que auxilie no seu entendimento. Assim, estudamos as propostas pedagógicas, documento norteador das escolas, os PPPs. Estes nos permitem uma análise, de como a escola do campo apreende os princípios educativos do lugar onde se insere, considerando a existência de uma política pública específica para as escolas do campo. Ou seja, olhamos os PPPs e a política de Educação do Campo para pensar acerca de como a política vêm sendo considerada na escola, visto que, tem sua originalidade a partir das demandas do campo. Por isso, a relação entre PPP e políticas de Educação do Campo, oferece elementos para reflexões, de como os princípios de campo podem estar presentes no cotidiano da escola.

Com a possibilidade de diálogo entre os PPPs das escolas de ensino médio do campo e a política de Educação do Campo, novas questões foram aflorando. E precisamos delimitar por onde iríamos viajar. Assim configuramos nosso principal objetivo: Compreender como as escolas de ensino médio do campo incorporam e textualizam em seus PPPs a política pública de Educação do Campo. Esse objetivo permite pensar se a escola aproveita as possibilidades oferecidas por uma política que nasce da terra, para tornar o campo um referencial emancipatório. No contexto da interrogação e do objetivo, outras indagações e questionamentos emergiram.

- 1) Quais as relações entre os princípios do campo, a juventude do campo e a política de Educação do Campo?
- 2) Que categorias afloram nessas relações?
- 3) Como as escolas de ensino médio incorporam e textualizam a política educacional do campo por meio de seus PPPs? Proximidades e distanciamentos.
- 4) Quais os desafios e possibilidades de emancipação das escolas do campo por meio dos PPPs?

Ao assumirmos a direção do caminhão, ou seja, ao desenvolvermos o estudo, escolhemos o caminho que nos guiou. Para a leitura dos documentos e dos PPPs, pautamo-nos no método de pesquisa Análise de Conteúdo, para, por meio de pesquisa documental, estudar os PPPs das escolas de ensino médio do campo e os documentos normativos da política de Educação do Campo.

No primeiro capítulo, foi necessário compreender como ocorreu o processo de constituição da Educação do Campo, enquanto política pública. Recorremos a pesquisadores como Roseli Salete Caldart, Miguel Arroyo, Bernardo Mançano Fernandes, Monica Molina e Clarice Santos.

Observamos, que a Educação do Campo é uma proposta de educação que está aliada à questão agrária do país, às demandas e à luta pelos direitos dos trabalhadores do campo. Possui raízes no âmbito do MST. É uma demanda que vai se constituindo nos acampamentos, debaixo da “lona preta”, e a partir de então, ganha visibilidade em outros cenários. No ano de 1998, em um encontro de movimentos sociais do campo, professores universitários, representantes de entidades como a UNESCO, reuniram-se em Luziânia -GO. Esse encontro ficou conhecido como I ENERA, dando maior visibilidade a necessidade de educação

para os povos do campo, que vai se configurando na política de Educação do Campo.

Para além dos documentos normativos da política de Educação do Campo, utilizamos também, documentos que embasam as políticas educacionais no país e no estado de Santa Catarina. Em nível federal, dialogamos com o PNE 2014, a LDB de 1996 (reformulada em 2017), e em nível estadual com as PC –SC (2005 e 2014) e também o PEE 2015.

Desses documentos, destacamos os descritos da leis, sobre as questões da política de Educação do Campo. Assim observamos que o texto do PNE 2014, faz referências as especificidades das escolas do campo, indígenas e quilombolas, considera a necessidade de currículos, organização dos tempos escolares e formação profissional que atendam as demandas das populações do campo e respeitem seus espaços socioculturais. Reconhecendo as especificidades educacionais e culturais desta parcela da população.

No estado de Santa Catarina até o momento não possui diretrizes próprias para a política de Educação do Campo, porém referencia na PC-SC de 2014,a Educação do Campo, no campo das diversidade culturais juntamente com o debate sobre relações de gênero; educação ambiental; educação especial; educação quilombola e educação indígena, pois, compreende a diversidade enquanto principio formativo (SANTA CATARINA, 2014). A partir desta lógica de compreensão, é possível problematizar que a Educação do Campo vista no campo das diversidades culturais, conflui a mesma enquanto uma temática que deve ser considerada nos currículos escolares das escolas públicas do campo. Deixando questionamentos no sentido da Educação do Campo enquanto política pública que vai muito além de um componente curricular.

Na sequência da viagem investigativa, (no segundo capítulo), problematizamos os princípios de campo que foram sendo demonstrados a partir da leitura dos documentos, para entender o “campo como um lugar à vida”. A análise foi de cunho conceitual e abrange categorias essenciais, para a compreensão do contexto que envolve as escolas e a política de Educação do Campo. Enfatizamos entendimentos das noções de campo e rural, cidade e urbano. Para essa discussão focamos nas suas singularidades e no discurso que as reconhecem enquanto coetaneidade, pois têm trajetórias entrelaçadas, mas exclusivas.

Assumindo o “campo como um lugar à vida”, argumentamo-lo como não isolado, mas como um elo entre o lugar com os demais lugares. Assim, este lugar envolve relações mais diretas, de pertencimento, de questões culturais e de relações de trabalho com a terra. Propõe processos de identificação, de contradições e de resistências, apresentam singularidades específicas próprias de seu lugar.

Das problematizações as singularidades do campo, elencamos as questões da juventude. Tematizando a falta de perspectivas desses em viver no campo, a inoperância de políticas públicas que de fato atendam as demandas desses jovens. As questões da renda financeira e as dificuldades de acessos a serviços básicos, principalmente, a educação, a saúde, ao lazer, são fatores que levam a juventude do campo tomar como referente de vida a cidade, pois a escolha entre ficar ou sair do campo, muitas vezes é a falta de escolha. É nesse sentido, que inferimos serem tais fatores fontes de pesquisa e debates, envolvendo tanto as escolas do campo quanto políticas públicas educacionais para o campo.

No terceiro capítulo, já há muitos dias em viagem, com as leituras que atribuíram maior generalidade à reflexão, selecionamos três categorias de análise, lugar, formação e trabalho, expressas nos PPPs e nos documentos da política de Educação do Campo. Isso, por que as depreendemos, como elo para pensar a escola e o campo. Por meio delas, observamos os elementos que são incorporados e textualizados nos PPPs e como estes são apresentados na política pública de Educação do Campo.

É importante reiterarmos que a política pública educacional do campo possui desencontros em relação à proposta de Educação do Campo, formulada e reformulada constantemente, pelos movimentos sociais, e da qual a duas escolas de assentamento tem maior proximidade. A política educacional é uma política de Estado, e se encontra em processos contraditórios, mas ainda assim, permite através da letra da lei, uma reorganização nos tempos escolares, para sua implementação.

Um das primeiras questões evidentes ao elaborarmos a nossa análise, é que as escolas não citam em seus PPPs os documentos normativos da política de Educação do Campo. Inferimos, assim, que a escola não expressa conhecer os documentos e, paralelamente, pode estar fracamente se apropriando das possibilidades aberta pelas leis, que lhe proporcionam maior autonomia.

Entendemos que a lei, embora tenha perdido alguns aspectos relacionados à terra, ao ser objetivada na forma documental, ainda assim, permite movimentos de escolhas que podem ser melhor apropriados pelas escolas.

Esses movimentos entre as escolas do campo e a política pública, tecemos alguns elementos encontrados nos PPPs, como à exemplo, a escolha de gestores que são diferentes entre as três escolas. Na escola da comunidade rural, o gestor é escolhido por meio das eleições para gestores que ocorrem no estado de Santa Catarina, já nas duas escolas de assentamentos, o gestor é indicado pela comunidade escolar, juntamente com o MST, seguindo alguns critérios. Isso infere na articulação das escolas com os movimentos sociais, previstos nos documentos da política de Educação do Campo, como é o caso do Art. 10º da Resolução nº 1 de 3 de abril de 2002.

Apontamos também, algumas aproximações e distanciamentos entre os três PPPs. Observamos que as reivindicações da comunidade para que os jovens tivessem acesso ao ensino médio no campo, são elementos que aproximam as mesmas, pois as três escolas iniciam ofertando o ensino médio por meio de extensão da cidade, e mais tarde conquistam a oferta desta etapa da educação básica pela própria escola.

Em relação aos aspectos organizativos das escolas, que conflui para o processo de gestão democrática, verificamos que as duas escolas de assentamentos experiênciam a organização por NBs, seguindo a forma organizativa do movimento social a qual pertence. Já a escola de comunidade rural, utiliza como método organizativo o Grêmio Estudantil, que permite a participação por meio da representatividade no processo da gestão escolar. Neste sentido, observamos que as três escolas possuem estratégias de participação dos estudantes no conjunto da escola.

Outra questão que destacamos foi em relação a infraestrutura das escolas e a situação de pessoal efetivo. Nesse sentido, as escolas possuem especificidades. A EEM Semente da Conquista é estruturalmente a menor das três. A EEM Paulo Freire é a que possui uma estrutura maior. E a EEB Professor Tertuliano Turíbio de Lemos, possui uma estrutura relativamente grande, porém compartilha o espaço com a escola municipal. Sobre a situação de membros efetivos, notamos um déficit nas duas escolas de assentamentos.

Estes aspectos, apresentados acima, permite inferir que as duas escolas de assentamentos e a escola de comunidade rural, possuem relações diferentes com a comunidade em que se inserem e também sobre conhecimentos em relação a concepção de Educação do Campo.

Observamos que ambas as escolas de assentamentos, que correspondem ao PPP-A e PPP-C, possuem o entendimento da concepção de Educação do Campo, se reconhecem enquanto escolas do campo, e propõem apontamentos para a implementação dessa proposta, que corrobora, em parte, com a política educacional do campo. Outra especificidade é a relação direta que as duas escolas possuem com o movimento social ao qual se inserem. Já no PPP-B, a escola não se reconhece enquanto escola do campo, não observamos elementos indicativos da política de Educação do Campo, a mesma não possui relação com nenhum movimento social.

Nesse sentido, podemos inferir que a política educacional para a escolas do campo não abrange todas as escolas, e seu reconhecimento ainda é bastante restritivo, estando mais visibilizada nas escolas de assentamento e acampamentos da reforma agrária.

Ao enfatizarmos a leitura dos PPPs, observamos que as escolas de ensino médio pesquisadas se identificam com seus lugares, possuem singularidades, próprias de cada lugar. Isso, por que as duas escolas de assentamentos inserem, por meio de seus PPPs, questões da realidade nas suas propostas pedagógicas, constroem significados dos princípios do campo para os sujeitos que nela se encontram. A escola de comunidade rural, cita a realidade do lugar, refere visar e envolver a comunidade no conjunto escolar.

Verificamos que a relação do lugar com a escola e com a proposta de Educação do Campo, podem ser entendidas como relações intrínsecas. Contudo, no âmbito da política educacional, a palavra lugar em si não é citada, centraliza a educação para os sujeitos do campo a partir da sua realidade, que pode levar ao entendimento de lugar. Isso aponta uma necessidade maior de estudo e pesquisa para compreender quais as noções de lugar em que se baseia a política educacional do campo.

No âmbito das três escolas pesquisadas, o lugar é uma categoria que justifica sua própria existência, supõe uma relação necessária deste com a instituição e seus processos educativos, emana na construção de conhecimentos que possibilitem compreender, o contexto que envolve o lugar em que a escola se insere, e as interlocuções desse com os demais lugares e com o mundo.

Ao problematizarmos a categoria lugar, notamos que a noção de comunidade aproxima os PPPs e os documentos da política, ambos reconhecem a necessidade da participação da comunidade na escola, considerando uma parte da outra. Todavia, entendemos que comunidade e lugar não são sinônimos, porém se relacionam e se interligam na formação dos sujeitos do campo, por apreenderem a relação com as coisas e os sujeitos que vivem da terra.

Percebemos que, apesar da política de Educação do Campo expor possibilidade das escolas organizarem o ano letivo de acordo com as especificidades e particularidades próprias de cada lugar no qual se inserem, as mesmas não o fazem. Verificamos que o PPP-C demonstra em seu texto a necessidade de reorganizar a forma escolar, para melhor implementação da proposta de Educação do Campo, porém, não considera possível para o momento e segue o ano letivo normal da SED.

É notável, que a flexibilização do ano letivo apontada pelas escolas tem percepções diferentes do que está posto nos documentos da política. Pois, as escolas demandam uma necessidade de dentro, ou seja, é uma necessidade do ambiente escolar, em que para a implementação da proposta pedagógica de Educação do Campo, é necessário reorganizar os tempos e a forma escolar. Já para os documentos da política de Educação do Campo a necessidade de organização do calendário escolar, vem de fora, a partir das necessidades de organização dos tempos das famílias do campo, que envolve a organização do trabalho na agricultura de acordo com as estações do ano.

Ao enfatizarmos a formação humana como base da concepção da Educação do Campo, notamos que as escolas demonstram preocupação com a formação integral do sujeito e a preparação para o exercício de sua cidadania. Identificamos que, para as escolas, a relação, formação e educação, são intrínsecas, se fundem e são parte da construção histórica dos indivíduos.

Por meio das análises dos documentos, percebemos que esses expressam com maior ênfase, a preocupação com a formação de professores para atuarem nas escolas do campo. Esta é uma demanda apresentada, tanto nos documentos das duas escolas de assentamentos, quanto nos da política. Apontando que, para a implementação na prática, da Educação do Campo, necessita de professores para atuar com estas singularidades, que tenham conhecimentos e respeito as diversidades do campo, presentes nas escolas. É importante reiterarmos que ambas as escolas de assentamento possuem professores com graduação ou pós-graduação em Educação do Campo. Já a escola de comunidade tradicional não possui professores com graduação ou pós-graduação nesta especificidade.

Sobre as questões de contratação e formação de professores para atuarem nas escolas do campo, notamos, que o texto da política de Educação do Campo propõe uma seleção mais específica para profissionais que vão atuar nessas escolas. No entanto, nos editais do processo seletivo para professores da rede pública no estado de Santa Catarina, os critérios de seleção são os mesmos, válidos para a atuação nas escolas do campo e da cidade.

Ponderações são possíveis de serem feitas, no sentido da necessidade de formação apontadas pelos documentos da política de Educação do Campo, e a sua condição de efetivação na prática. Conforme exemplifica o PPP-C, a formação vem sendo realizada com recursos próprios, demonstrando entraves no que propõe a política e nas condições de recursos para implementação na prática (SANTA CATARINA, 2016c).

Em relação a categoria trabalho, argumentamo-la enquanto base de toda a vida humana, um princípio educativo que se autoafirma na proposta de Educação do Campo. Esta categoria é tematizada pelas duas escolas de assentamentos. Traz como enfoque uma prática educacional baseada no princípio educativo do trabalho. Já nos documentos da política de Educação do Campo, notamos que o vínculo educação e trabalho está mais opaco, expõe com maior ênfase as relações da educação com o mundo do trabalho e enfatiza os processos de profissionalização.

Nossa viagem investigativa permite referenciar que o PPP é o documento pelo qual a escola pode afirmar sua autonomia, é um documento legítimo e reconhecido na letra da lei das políticas educacionais do país. Explicita a intencionalidade social da escola, e ao ser construído coletivamente permite a este

um caráter de maior compromisso, pois ao envolver a comunidade escolar, legitima sua força. Notamos, que a legislação e os respectivos documentos, permitem a construção de uma proposta educacional por parte das escolas, pautada em mais significados aos sentidos do campo.

O PPP, para as escolas de ensino médio do campo, reflete as singularidades do lugar em que a escola se insere, toma a realidade como ponto de partida e de chegada, mas não se fecha nela. Envolve-se aos contextos sociais do seu cotidiano, tornando-se um instrumento poderoso no âmbito das escolas, e permite a estas a emancipação, aguerrido as suas singularidades e amparadas pela legislação. Para isso incumbe as escolas, incorporar e textualizar em seus PPPs a letra da lei, e demonstrar as possibilidades que a política de Educação do Campo oferece, apontando as demandas e as necessidades que vão surgindo a partir de uma realidade concreta.

Notamos, que a política pública de Educação do Campo é abrangente, constrói diálogos ao longe, que ao mesmo tempo podem estar perto, a depender das interlocuções que se constrói, do lugar/escola, da escola/lugar com os documentos da política. Implica as interlocuções da comunidade escolar, no contexto social que a escola se insere, articulação com o lugar e com os movimentos sociais que envolvem a realidade da mesma.

Percebemos que os conhecimentos e os processos formativos, que permeiam as escolas de ensino médio e a política de Educação do Campo, têm relações na construção da identificação dos jovens com os princípios do campo, inferem nos processos de formação humana e emancipatório da juventude. As escolas de ensino médio do campo, estabelecem conotações dos jovens com o lugar onde vivem, com o mundo do trabalho e com as relações sociais que está exposto.

Bom!!! Meu relato, ou melhor, meu dissertar está quase pronto. No entanto, nessa viagem investigativa fomos encontrando mais dúvidas e questionamentos que afloraram no caminho, pois consideramos que as pesquisas que envolvem realidades e seus movimentos estão sempre cabíveis de novas investigações. Dentre algumas questões, três são percebidas com maior intensidade: Qual o lugar da categoria lugar na política de Educação do Campo? Quais as perspectivas dos jovens do campo em relação à política pública de Educação do Campo? Como o PPP pode servir à emancipação dos jovens do campo, por meio de referenciais de seu lugar?

Estas são reflexões que permeiam as finalizações desta viagem de estudo.

Agora, é chegado o momento, as pessoas estão ali, é preciso encarar mais esta etapa, subir na carroceria do caminhão e expressar de forma clara, observar se me fiz entender para além daqueles que já me acompanhavam antes da viagem. Vamos lá...

REFERÊNCIAS

ALENTEJANO, Paulo. Modernização da Agricultura. In: CALDART, Roseli Salete et al. (Org.). **Dicionário da Educação do Campo**. São Paulo: Expressão Popular, 2012. p. 477-481.

ANDREIS, Adriana Maria. **A categoria geográfica cotidiana na proposta pedagógica de escolas do campo e da cidade**. In: ENCUESTRO DE GEOGRAFOS DE AMÉRICA LATINA, 16., 2017, La Paz. Anales La Paz: EGAL, 26 a 29 abr. 2017. (No prelo).

_____. **Cotidiano**: uma categoria geográfica para ensinar e aprender na escola. 2014. 318 f. Tese (Doutorado em Educação nas Ciências) – Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, Ijuí, 2014.

ANHAIA, Edson Marcos de. **Constituição do Movimento de Educação do Campo na luta por políticas de educação**. 2010. 156 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2010.

ARROYO, Miguel González. **Currículo, território em disputa**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

_____. Educação básica e movimento social do Campo. In: _____; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Monica (Org.). **Por uma educação do campo**. Petrópolis: Vozes, 2004.

_____. Os Movimentos Sociais e a construção de outros currículos. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 55, p. 47-68, jan./mar. 2015. Disponível em: <www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-40602015000100047>. Acesso em: 4 dez. 2016.

_____; FERNANDES, Bernardo Mançano. **A educação básica e o movimento social do campo**. Brasília: Peres, 1999.

BAGLI, Priscila. Rural e urbano: harmonia e conflito na cadência da contradição. In: SPOSITO, Maria Encarnação Beltrão; WHITACKER, Arthur Magon (Org.). **Cidade e campo: relações e contradições entre urbano e rural**. São Paulo: Expressão Popular, 2006. p. 81-109.

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich. **Para uma Filosofia do Ato Responsável**. 2. ed. São Carlos: Pedro e João Editores, 2012.

BAKLA, Rosimari de Fátima Cubas. **Avanços e desafios no desenvolvimento da qualidade do ensino na educação do campo de Canoinhas-SC**. 2010. Dissertação (Mestrado em Políticas Públicas e Desenvolvimento Regional) – Universidade do Contestado, Canoinhas, 2010.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BRAGANÇA, Inês Ferreira de Souza. Sobre o conceito de formação na abordagem (auto)biográfica. **Educação**, Porto Alegre, v. 34, n. 2, p. 157-164, maio-ago. 2011.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**: texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações adotadas pelas Emendas Constitucionais nos 1/1992 a 68/2011, pelo Decreto Legislativo n. 186/2008 e pelas Emendas Constitucionais de Revisão nos 1 a 6/1994. 35. ed. Brasília: Câmara dos Deputados, 2012a. 454 p. Disponível em: <file:///D:/ARQUIVOS%20DO%20USUARIO/Downloads/constituicao_federal_35ed.pdf>. Acesso em: 25 jan. 2018.

_____. Lei n. 12.852, de 5 de agosto de 2013. Institui o Estatuto da Juventude e dispõe sobre os direitos dos jovens, os princípios e diretrizes das políticas públicas de juventude e o Sistema Nacional de Juventude - SINAJUVE. **Diário Oficial da União**, Brasília, Seção 1, 6 ago. 2013, p. 1. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12852.htm>. Acesso em: 27 abr. 2017.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada Alfabetização, Diversidade e Inclusão. **Educação do campo**: marcos normativos. Brasília: SECADI, 2012b. Disponível em: <http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/bib_educ_campo.pdf>. Acesso em: 3 fev. 2018.

_____. _____. **Censo Escolar da Educação Básica 2014**. Notas e Estatísticas. Brasília: MEC, 2015a.

_____. _____. **Censo Escolar da Educação Básica 2015**. Notas e Estatísticas. Brasília: MEC, 2016.

_____. _____. **Censo Escolar da Educação Básica 2016**. Notas e Estatísticas. Brasília: MEC, 2017.

_____. _____. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Diretrizes e bases da educação nacional (LDB). **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 24 set. 2017.

_____. Plano Nacional de Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Plano Nacional de Educação PNE 2014-2024**. Brasília: INEP, 2015b. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/documents/186968/485745/Plano+Nacional+de+Educa%C3%A7%C3%A3o+PNE+2014-2024++Linha+de+Base/c2dd0faa-7227-40ee-a520-12c6fc77700f?version=1.1>. Acesso em: 10 dez. 2016.

CALDART, Roseli Salete. Caminhos para a transformação da escola. In: _____; STEDILE, Miguel Enrique; DAROS, Diana (Org.). **Caminhos para a transformação da escola 2**: agricultura camponesa, educação politécnica e escolas do campo. São Paulo: Expressão Popular, 2015. p. 115-138.

_____. Educação do Campo. In: _____ et al. (Org.). **Dicionário da Educação do Campo**. São Paulo: Expressão Popular, 2012. p. 257-264.

_____. **Pedagogia do Movimento Sem Terra**. 3. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2004.

_____. Por uma Educação do Campo: traços de uma identidade em construção. In: KOLLING, Edgar Jorge; CERIOLI, Paulo Ricardo; CALDART, Roseli Salete (Org.). **Educação do Campo: Identidade e Políticas Públicas**. Brasília: MST, 2002. (Coleção Por uma Educação do Campo, n. 4). p. 25-36.

_____. Sobre Educação do Campo. In: SANTOS, Clarice Aparecida dos (Org.). **Educação do Campo-Campo-Políticas Públicas-Educação**. Brasília: INCRA/MDA, 2008.

_____. Trabalho, agroecologia e educação politécnica nas escolas do campo. In: _____ (Org.). **Caminhos para a transformação da escola 4: trabalho, agroecologia e estudo nas escolas do campo**. São Paulo: Expressão Popular, 2017. p. 115-160.

CASTRO, Elisa Guaraná. Os jovens estão indo embora? Juventude Rural e Reforma Agrária. In: MST (Org.). Educação Básica de Nível Médio na Áreas de Reforma Agrária. **Boletim da Educação** – Edição Especial, São Paulo, p. 117-124, 2016.

CAVALCANTE, Ludmila Oliveira Holanda. Das políticas ao cotidiano: entraves e possibilidades para a educação do campo alcançar as escolas no rural. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 18, n. 68, p. 549-564, jul./set. 2010. Disponível em: <www.scielo.br/scielo.php?pid=0104403620100004&script=sci_issuetoc>. Acesso em: 1 set. 2017.

CHEROBIN, Fabiana Fátima. **A Educação do Campo e sua normatização como política pública**: uma demanda dos trabalhadores ressignificada pelo Estado. 2015. 248 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2015.

D'AGOSTINI, Adriana; TITTON, Mauro. Desigualdades sociais nas escolas públicas do campo: um estudo de caso. **Revista Pedagógica**, Chapecó, v. 14, n. 29, p. 105-132, jul./dez. 2012. Disponível em: <<https://bell.unochapeco.edu.br/revistas/index.php/pedagogica/article/download/.../809>>. Acesso em: 12 set. 2017.

DRAIBE, Sônia Miriam. Reforma educativa y cualidad de las instituciones democráticas: observaciones sobre la experiencia latinoamericana reciente desde el punto de vista de las condiciones institucionales de la gobernabilidad. **São Paulo em Perspectiva** – Revista da Fundação SEADE, São Paulo, v. 11, n. 4, 1997.

DURKHEIM, Émile. O que é fato social. In: RODRIGUES, José Albertino (Org.) Durkheim. São Paulo: Ática, 2000. p. 53-54.

ENDLICH, Ângela Maria. Perspectivas sobre o urbano e o rural. In: SPOSITO, Maria Encarnação Beltrão; WHITACKER, Arthur Magon (Org.). **Cidade e campo: relações e contradições entre urbano e rural**. São Paulo: Expressão Popular, 2006. p 11-31.

ENGELS, Friedrich. **Sobre o papel do trabalho na transformação do macaco em homem**. 1876. Disponível em: <www.marxists.org/portugues/marx/1876/mes/macaco>. Acesso em: 31 mar. 2015.

FERNANDES, Bernardo Mançano. Educação do Campo e território camponês no Brasil. In: SANTOS, Clarice Aparecida dos (Org.). **Educação do Campo-Campo- Políticas Públicas-Educação**. Brasília: INCRA/MDA, 2008.

_____. Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST). In: CALDART, Roseli Salete et al. (Org.). **Dicionário da Educação do Campo**. São Paulo: Expressão Popular, 2012. p. 496-499.

_____.e TARLAU Rebecca. **Razões para mudar o mundo: a educação do campo e a contribuição do proner**. Revista Educ. Soc., Campinas, v. 38, nº. 140, p.545-567, jul.-set., 2017.

FERNANDES, Rosana. A infância dos sem-terra: um olhar sobre a cidadania infantil. In: ENFF – Escola Nacional Florestan Fernandes. **Cadernos de estudos ENFF – 2**. Literatura e formação da consciência. Guararema: ENFF, 2007.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 42. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

_____. **Política e Educação**. Organização de Ana Maria de Araújo Freire. São Paulo: Paz e Terra, 2014.

FREITAS, Luiz Carlos de; CALDART, Roseli (Org.). **A construção da pedagogia socialista: escritos selecionados de Nadezhda Konstantinovna Krupskaya**. São Paulo: Expressão Popular, 2017.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A dupla face do trabalho: criação e destruição da vida. In: _____.; CIAVATTA, Maria (Org.). **A experiência do trabalho e a educação básica**. Rio de Janeiro: DP & A, 2004.

_____. Educação Politécnica. In: CALDART, Roseli Salete et al. (Org.). **Dicionário da Educação do Campo**. São Paulo: Expressão Popular, 2012. p. 272-279.

_____. (Org.). **Escola “sem” Partido: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira**. Rio de Janeiro: UERJ, 2017.

_____.; CIAVATTA, Maria. Perspectivas sociais e políticas da formação de nível médio: avanços e entraves nas suas modalidades. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 38, n. 139, p. 355-372, abr./jun. 2017. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 20 ago. 2017.

GADOTTI, Moacir. Pressupostos do projeto pedagógico. **Cadernos Educação Básica**: O projeto pedagógico da escola. Atualidades pedagógicas. Brasília: MEC/FNUAP, 1994.

GRAZINANO DA SILVA, José. **O Novo Rural Brasileiro**. Nova economia, Belo horizonte, v.7, n.1, p.43- 81, maio.1997

HARTWIG, Marisa. Migração campo cidade: trajetórias de vida, trabalho e escolarização de jovens trabalhadores. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL, 1., 2012, Pelotas. **Anais...** Pelotas, 2012. Disponível em: <<http://coral.ufsm.br/sifedocregional/images/Anais/Eixo%2001/Marisa%20Hartwig.pdf>>. Acesso em: 26 jan. 2018.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo Agropecuário de 2006**. Rio de Janeiro: IBGE, 2006.

_____. **Censo Agropecuário de 2010**. Rio de Janeiro: IBGE, 2010.

JANATA, Natacha Eugênia. **“Juventude que Ousa Lutar!”**: trabalho, educação e militância de jovens assentados do MST. 2012. 276 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2012.

KAUTSKY, Karl. **A questão agrária**. São Paulo: Nova Cultural, 1986.

KUHN, Angélica. **Educação do Campo e ensino médio em agroecologia**: estudo de caso da Escola 25 de Maio, Fraiburgo/SC. 2013. 138 f. Dissertação (Mestrado em Educação: História, Política, Sociedade) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2013.

LEHER, Roberto. **Da ideologia do desenvolvimento à ideologia da globalização**: a educação como estratégia do Banco Mundial para o “alívio” da pobreza. 1998. 267 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 1998.

LEITE, Sérgio Celoni. **Escola Rural**: urbanização e políticas educacionais. São Paulo: Cortez, 1999.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola**: teoria e prática. 5. ed. Goiânia: Alternativa, 2004.

_____. **O dualismo perverso da escola pública brasileira**: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 38, n. 1, p. 13-28, 2012.

LIMA, Elianeide Nascimento. **Políticas públicas para a educação do campo no estado de São Paulo**: impactos, repercussões, contradições e perspectivas. 2014. 268 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2014.

LIMA, Jacqueline Aline Botelho. **Trabalho, educação e emancipação humana**: o Movimento Sem-Terra e os horizontes para o ensino médio do campo. 2008. 229 f.

Dissertação (Mestrado em Políticas Públicas e Formação Humana) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008.

LIRA, Débora Amélia Nunes de. **Implementação das diretrizes operacionais para a educação básica nas escolas do campo**: embates e limitações do trabalho docente no Rio Grande do Norte. 2015. 130 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2015.

MARQUES, Mário Ozório. **Escrever é preciso**: o princípio da pesquisa. Ijuí: Ed. Unijuí, 2006.

MARX, Karl. A alienação e a crise da educação. In: MÉSZÁROS, István. **A teoria da alienação em Marx**. São Paulo: Boitempo, 2006.

_____. **O capital**: crítica da economia política. Livro 1, v. 2, XXIII e XXIV. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2010.

_____; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã** (I – Feurbach). São Paulo: Hucitec, 1999.

MÉSZÁROS, István. **A Educação para Além do Capital**. São Paulo: Boitempo, 2005.

MOLINA, Mônica Castagna. **A contribuição do PRONERA na construção de políticas públicas de educação do campo e desenvolvimento sustentável**. 2003. Tese (Doutorado em Desenvolvimento Sustentável) – Universidade de Brasília, Brasília, 2003.

_____; ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel. Educação do Campo: história, práticas e desafios no âmbito das políticas de formação de educadores – reflexões sobre o Pronera e o Procampo. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 22, n. 2, p. 220-253, jul./dez. 2014. Disponível em: <<http://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/index>>. Acesso em: 20 abr. 2018.

_____; SÁ, Laís Mourão. Escola do Campo. In: CALDART, Roseli Salete et al. (Org.). **Dicionário da Educação do Campo**. São Paulo: Expressão Popular, 2012. p. 324-331.

MOTTA, Vânia Cardoso da; FRIGOTTO, Gaudêncio. Por que a urgência da reforma do ensino médio? Medida provisória n. 746/2016 (Lei n. 13.415/2017). **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 38, n. 139, p. 355-372, abr./jun. 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S010173302017000200355&lng=en&nrm=iso&tlng=pt>. Acesso em: 2 set. 2017.

MORAES, Roque. Análise de conteúdo. **Revista Educação**, Porto Alegre, v. 22, n. 37, p. 7-32, 1999.

MORISSAWA, Mitsue. **História da luta pela terra e o MST**. São Paulo: Expressão Popular, 2001.

MUNARINI, Camila. **As práticas pedagógicas na área de Ciências da Natureza no Ensino Médio da Escola Estadual Paulo Freire**. 2013. Monografia (Graduação em Educação do Campo) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2013.

NASCIMENTO, Claudemiro Godoy do. **Educação do Campo e políticas para além do capital: hegemônias em disputa**. 2009. 300 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2009.

NERA – Núcleo de Estudos e Projetos de Reforma Agrária. **Relatório DATALUTA Brasil 2014**. Presidente Prudente: FCT/UNESP, 2015. Disponível em: <http://www2.fct.unesp.br/nera/projetos/dataluta_brasil_2014.pdf>. Acesso em: 22 jun. 2018.

OLÍVIO FILHO, Pedro. **Políticas Públicas de Educação do Campo: o caso do MST**. 2009. 174 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2009.

PARANÁ, Marcinha. Passos do Saber. In: MST – Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (Org.). **II Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária (II ENERA)**. São Paulo: Expressão Popular, 2014.

PAVANI, Greti Aparecida. **O jovem e sua perspectiva de viver no interior de Abelardo Luz-SC**. 2011. 58 f. Monografia (Licenciatura e Bacharelado em Geografia) – Universidade Estadual de São Paulo, Presidente Prudente, 2011.

_____. **Os jovens no mundo do trabalho e o trabalho no horizonte dos jovens: análise com base na produção e reprodução da vida dos jovens do assentamento Conquista do Sepé – Passos Maia – SC**. 2015. Monografia (Especialização em Educação do Campo e Desenvolvimento Sustentável com Ênfase em Agroecologia) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2015.

_____; ANDREIS, Adriana Maria. O processo de nucleação e fechamento de escolas no campo e a luta dos movimentos sociais pela educação do campo. In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE GEOGRAFIA AGRÁRIA, 8., 2017, Curitiba. **Anais...** Curitiba: Singa, 2017. Disponível em: <https://singa2017.files.wordpress.com/2017/12/gt14_1506706386_arquivo_greti_fin_alsinga.pdf>. Acesso em: 22 jun. 2018.

PEREIRA, Mônica Cax de Britto. Revolução Verde. In: CALDART, Roseli Salete et al. (Org.). **Dicionário da Educação do Campo**. São Paulo: Expressão Popular, 2012, p. 685-689.

PINTO, Zé. Toda a Criança na Escola. In: MST – Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (Org.). **II Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária (II ENERA)**. São Paulo: Expressão Popular, 2014.

PISTRAK, Moisey Mikhaylovich. **Fundamentos da Escola do Trabalho**. São Paulo: Expressão Popular, 2000.

PULCINELLI, Rosenilda Aparecida. **A Educação do Campo em perspectiva: uma análise do ensino médio, no contexto do campo, no município de Ariquemes, Rondônia.** 2013. 84 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Teologia) – Escola Superior em Teologia, São Leopoldo, 2013.

RAMOS, Marise Nogueira. O projeto unitário de ensino médio sob os princípios do trabalho, da ciência e da cultura. In: MST – Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (Org.). **Educação Básica de Nível Médio nas Áreas de Reforma Agrária. Boletim da Educação** – Edição Especial, São Paulo, p. 53-59. 2016.

ROMANELLI, Otaiza. **História da Educação no Brasil.** Petrópolis: Vozes, 2014.

SANTA CATARINA. **Plano Estadual de Educação (PEE) para o decênio 2015-2024.** Florianópolis, 2015.

_____. **Projeto Político-Pedagógico – PPP, da Escola de Ensino Semente da Conquista.** Abelardo Luz, 2016a.

_____. **Projeto Político-Pedagógico – PPP, da Escola de Educação Básica Professor Tertuliano Turíbio de Lemos.** Faxinal dos Guedes, 2016b.

_____. **Projeto Político-Pedagógico PPP, da Escola de Ensino Médio Paulo Freire.** Abelardo Luz, 2016c.

_____. **Proposta Curricular de Santa Catarina: Formação Integral na Educação Básica.** Florianópolis, 2005.

_____. **Proposta Curricular de Santa Catarina: Formação Integral na Educação Básica.** Florianópolis, 2014.

SANTOS, Clarice Aparecida dos. **Educação do Campo e Políticas no Brasil: a instituição e políticas públicas pelo protagonismo dos movimentos sociais do campo na luta pelo direito à educação.** 2009. 109 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2009.

_____. Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA). In: CALDART, Roseli Salete et al. (Org.). **Dicionário da Educação do Campo.** São Paulo: Expressão Popular, 2012. p. 629-637.

SANTOS, Gilvan. Construtores do Futuro. In: MST – Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (Org.). **II Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária (II ENERA).** São Paulo: Expressão Popular, 2014.

SANTOS, Milton. **Da totalidade ao lugar.** São Paulo: Edusp, 2008.

_____; SILVEIRA, Maria Laura. **O Brasil: território e sociedade no início do século XXI.** Rio de Janeiro: Record, 2008.

SAUER, Sérgio. Reflexões esparsas sobre a questão agrária e demanda por terra no século XXI. In: STÉDILE, João Pedro (Org.). **A Questão Agrária no Brasil**. São Paulo: Expressão Popular, 2013. p. 165-187.

SAVIANI, Demerval. **Escola e democracia**: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política. Campinas: Autores Associados, 1984.

SIMÕES, Willian. **Territorialidades da juventude faxinalense**: entre a produção de invisibilidades, a precarização do território de vida e os desafios da construção do bem viver. 2015. 306 f. Tese (Doutorado em Geografia, Setor de Ciências da Terra) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2015.

SOBARZO, Oscar. O urbano e o rural em Henri Lefebvre. In: SPOSITO, Maria Encarnação Beltrão; WHITACKER, Arthur Magon (Org.). **Cidade e campo**: relações e contradições entre urbano e rural. São Paulo: Expressão Popular, 2006. p. 53-64.

SOUSA SANTOS, Boaventura. **A gramática do tempo**: para uma nova cultura política. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2010. v. 4.

_____. **Um discurso sobre as ciências**. São Paulo: Cortez, 1995.

STÉDILE, João Pedro. Questão Agrária. In: CALDART, Roseli Salette et al. (Org.). **Dicionário da Educação do Campo**. São Paulo: Expressão Popular, 2012. p. 639-644.

TITTON, Mauro. **Os limites da política no embate de projetos da educação do campo**. 2010. 291 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2010.

VENDRAMINI, Célia Regina. Qual o futuro das escolas no campo? **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 31, n. 3, p. 49-69, jul./set. 2015. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/0102-469812611>>. Acesso em: 4 set. 2017.

VIEIRA, Dirceu Pelegrino. **Poesia Resistência Utopia**. São Paulo: Expressão Popular, 2007.

VIEIRA, Edilaine Aparecida. **A escola no horizonte dos jovens**. 2007. 69 f. Monografia (Especialização em Educação do Campo) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2007.

_____. **Livros didáticos para escolas do campo**: aproximações a partir do PNLD Campo-2013. 2013. 158 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2013.

_____. **Jovens, escolarização e livros didáticos: estudo etnográfico em uma escola de assentamento (SC)**. 278 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2018.