



UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL
CAMPUS ERECHIM
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO
CURSO DE MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO

DARLENI FRÖHLICH

**EDUCAÇÃO DO CAMPO: UMA PROPOSTA DE IDENTIDADE E DE
RESSIGNIFICAÇÃO PEDAGÓGICA PARA A ESCOLA ESTADUAL
SÃO JOÃO BATISTA**

ERECHIM

2019

DARLENI FRÖHLICH

**EDUCAÇÃO DO CAMPO: UMA PROPOSTA DE IDENTIDADE E DE
RESSIGNIFICAÇÃO PEDAGÓGICA PARA A ESCOLA ESTADUAL
SÃO JOÃO BATISTA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação da Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS, Campus Erechim, como requisito final para a obtenção do título de Mestra Profissional em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Émerson Neves da Silva.

ERECHIM

2019

Bibliotecas da Universidade Federal da Fronteira Sul - UFFS

Fröhlich, Darleni

EDUCAÇÃO DO CAMPO: UMA PROPOSTA DE IDENTIDADE E DE
RESSIGNIFICAÇÃO PEDAGÓGICA PARA A ESCOLA ESTADUAL SÃO
JOÃO BATISTA / Darleni Fröhlich. -- 2020.
141 f.:il.

Orientador: Emerson Neves da Silva.
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal da
Fronteira Sul, Programa de Pós-Graduação Profissional
em Educação-PPGPE, Erechim, RS, 2020.

1. Educação do Campo. 2. Identidade. 3.
Ressignificação Pedagógica. 4. Projeto Político
Pedagógico. I. Silva, Emerson Neves da, orient. II.
Universidade Federal da Fronteira Sul. III. Título.

DARLENI FRÖHLICH

**EDUCAÇÃO DO CAMPO: UMA PROPOSTA DE IDENTIDADE E DE
RESSIGNIFICAÇÃO PEDAGÓGICA PARA A ESCOLA ESTADUAL
SÃO JOÃO BATISTA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação da Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS – Campus Erechim, para a obtenção do título de Mestre Profissional em Educação, defendido em banca examinadora em 10/12/2019.

Orientador: Prof. Dr. Êmerson Neves da Silva – PPGPE – UFFS

Aprovado em 10/12/19.

BANCA EXAMINADORA



Prof. Dr. Almir Paulo dos Santos – UFFS



Prof. Dr. Consuelo Cristine Piaia - IDEAU



Prof. Dr. Êmerson Neves da Silva – UFFS



Prof. Dr. Isabela Camini – URI

Erechim/RS, Dezembro de 2019.

Dedico aos povos do campo que ainda resistem, lutam e acreditam na construção de uma sociedade mais justa e igualitária. Aos colegas educadores que mesmo diante de tantas adversidades e ataques continuam desempenhando com amor, dedicação e compromisso o ato de educar.

AGRADECIMENTOS

Agradecer é demonstrar gratidão, é reconhecer um bem feito por alguém, por isso agradeço a todos e todas que de maneira direta ou indireta contribuíram para que esse sonho se tornasse real. Agradeço aos governos Lula/Dilma do PT, que ampliaram as possibilidades de acesso à educação superior, nos níveis de graduação, especialização, mestrado e doutorado. Aos vários movimentos sociais que juntos sonharam, idealizaram e lutaram pela construção da nossa Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS.

Agradeço aos meus pais, que apesar do pouco estudo, sempre estiveram muito presentes no processo educativo de minhas irmãs e meu, apoiando, incentivando e demonstrando que a educação liberta e possibilita a construção de distintos caminhos. Obrigada pai e mãe, pelo exemplo de *ser humano* que vocês são, por cada palavra dita nos momentos de angústia. Também agradeço às minhas irmãs Mônica e Lidianara, que souberam me aconselhar e me acalmar nos momentos de incerteza. Aos meus padrinhos Adair e Marivete pelo carinho e apoio dado. A minha nona Clara, pelas muitas orações que realizou toda vez que eu pegava a estrada rumo a Erechim. E a toda família que compreendeu os momentos em que estive ausente.

Ao meu mestre e companheiro Eduardo que no decorrer desta caminhada soube somar, me ouvir e me orientar. Dividindo comigo todas as angústias e inseguranças que a escrita de uma dissertação nos provoca.

A minha grande mestra Candida, por me incentivar a realizar a prova de seleção do PPGPE e me auxiliar em muitos momentos. Além disso, pelo exemplo de educadora e lutadora social, que me inspira constantemente. A minha professora e agora colega Edivana, por organizar minha vida funcional na escola para que fosse possível estar presente nas aulas do mestrado.

Aos colegas da Escola São João Batista que contribuíram com a minha caminhada desde a minha infância até os dias de hoje e que souberam compreender minhas ausências. O desejo é que juntos possamos continuar à luta em defesa da educação pública e construir uma escola que de fato seja para todos. Aos meus colegas do PPGPE, que compartilharam aprendizagem, conhecimento, experiências, medos e angústias. Agradeço de maneira especial, às minhas colegas e amigas Emeline e Márcia: gratidão, gurias, pela convivência e aprendizado, vocês são mulheres guerreiras e assim como eu lutam e constroem nos espaços que ocupam uma educação pública de qualidade.

Aos professores e professoras do PPGPE da Universidade Federal de Fronteira Sul, campus de Erechim, vocês realmente fazem a diferença. Eterna gratidão pelos ensinamentos e pelos bons exemplos de luta e perseverança. Obrigada pela existência e resistência. Meu reconhecimento e minha admiração ao meu orientador professor Émerson Neves da Silva, grande educador popular, que soube me compreender e me conduzir durante o tecer.

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

Paulo Freire.

RESUMO

O presente trabalho de pesquisa apresenta os resultados da dissertação para o curso de pós-graduação *stricto sensu* para obtenção do grau de Mestre Profissional em Educação pela Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), considerando a temática “Educação do Campo”. Intencionou analisar a correlação do Projeto Político Pedagógico da Escola Estadual de Ensino Médio São João Batista com as demandas dos sujeitos do campo, das localidades da Linha Prestes e da Linha Bela Vista, do município de Novo Barreiro - RS. Os sujeitos do campesinato, historicamente, foram excluídos do processo educacional ou foram inseridos em espaços educacionais urbanos que não os contemplava, foi através dessa leitura que a organização da classe trabalhadora do campo, em especial o MST, passou a pensar em uma “outra” educação para a mesma, que resultou no Projeto de Educação do Campo. A metodologia utilizada para o desenvolvimento da pesquisa foi a pesquisa-ação, que se constitui em uma modalidade de conhecimento coletivo que ocorre por meio de ação planejada com caráter social. Para isso, dialogamos com diferentes autores, do campo da Educação Popular, em especial da Educação do Campo, para sustentar teoricamente e direcionar este trabalho. Através de distintas técnicas: entrevista semiestruturada com os pais, questionário on-line aos professores e roda de conversa com os estudantes, obteve-se não apenas o levantamento de dados para elaboração do diagnóstico, mas também um espaço de interação dialógica entre os sujeitos envolvidos na mesma. A revisão documental do Projeto Político Pedagógico da escola também foi realizada com o intuito de observar possíveis relações com a Educação do Campo. Diante do diagnóstico, constatou-se que a escola SJB não apresenta em seu PPP um planejamento voltado aos sujeitos do campo, e que as poucas ações pedagógicas desenvolvidas pela mesma neste sentido se constituem em práticas isoladas. Neste sentido, elencou-se algumas ações educativas para orientar a reformulação do PPP da escola, voltado para a Educação do Campo, em que se leve em conta as demandas dos sujeitos imbricados no processo.

Palavras-chave: Educação do Campo. Identidade. Ressignificação Pedagógica.

RESÚMEN

El presente trabajo de pesquisa presenta los resultados de la disertación para el curso de *stricto sensu* para que se obtenga el grado de Maestría Profesional en Educación por la Universidad Federal de la Frontera Sur (UFFS), considerando la temática “Educación del Campo”. Con la intención de analizar la correlación del Proyecto Político Pedagógico de la Escuela Estadual de Enseñanza Media São João Batista con las demandas de los sujetos del campo, de las localidades de la Línea “Prestes” y de la Línea “Bela Vista”, del municipio de Novo Barreiro – RS. Los sujetos del campesinado, históricamente, fueron excluidos del proceso educacional o fueron inseridos en espacios educacionales urbanos que no los contemplaba, fue a través de esa lectura que la organización de la clase obrera del campo, en especial al MST, pasó a pensar en una “otra” educación para la misma, que resultó en el Proyecto de Educación del Campo. La metodología utilizada para el desarrollo de la pesquisa fue la pesquisa-acción, que constituye en una modalidad de conocimiento colectivo que ocurre por medio de acción planeada con carácter social. Para eso, dialogamos con diferentes autores, del campo de la Educación Popular, en especial de la Educación del Campo, para sustentar teóricamente y direccionar este trabajo. Por medio de distintas técnicas: entrevista semiestructurada con los padres, cuestionario online con los profesores y ronda de conversación con los estudiantes, allende del levantamiento de los datos para elaboración del diagnóstico, también se forjó un espacio de interacción dialógica entre los sujetos envueltos en la misma. La revisión documental del Proyecto Político Pedagógico de la escuela también fue realizada con el intuito de observar posibles relaciones con la Educación del Campo. Delante del diagnóstico, se constató que la escuela SJB no presenta en su PPP un planeamiento a los sujetos del campo, y que las pocas acciones pedagógicas desarrolladas por la misma en este sentido se constituyen en prácticas aisladas. Por eso, se elenco algunas acciones educativas para orientar la reformulación del PPP de la escuela volteada para la educación del campo, que se lleve en cuenta las demandas de los sujetos imbricados en el proceso.

Palabras-clave: Educación del Campo. Identidad. Resignificación Pedagógica.

LISTA DE ILUSTRÇÕES

Figura 01 - Imagem da localização de Novo Barreiro no mapa do RS.....	29
Figura 02 - Imagem de ato realizado no acampamento da Encruzilhada Natalino.....	33
Figura 03 - Imagem da lavoura comunitária de sementes crioulas da Associação Sepé Tiarajú.....	34
Figura 04 - Imagem aérea da sede de Novo Barreiro e localização da Escola SJB.....	37
Figura 05 - Imagem da antiga fachada da escola SJB.....	39
Figura 06 - Imagem da atual fachada da Escola SJB.....	43
Figura 07 - Vista aérea do município de Novo Barreiro, incluindo as localidades de Linha Prestes e Linha Bela Vista.....	46

LISTA DE QUADROS

Quadro 01 - Marcos Normativos da Educação do Campo.....	62
Quadro 02 - Técnicas e sujeitos da pesquisa.....	76
Quadro 03 - Ações norteadoras do PPP da escola SJB.....	109
Quadro 04 - Algumas das características que a Educação do Campo expressa.....	113
Quadro 05 - Síntese do Diagnóstico.....	120

LISTA DE SIGLAS

BNCC - Base Nacional Comum Curricular

BDTD - Biblioteca Digital de Teses e Dissertações

CEEd - Conselho Estadual de Educação

CE - Constituinte Escolar

CEBs - Comunidades Eclesiais de Base

CEFFA - Centros Familiares de Formação por Alternância

CETM - Colégio Estadual Três Mártires

CF - Constituição Federal

CIEP - Centro Integrado de Educação Pública do Rio Grande do Sul

CNBB - Confederação Nacional dos Bispos do Brasil

CNE - Conselho Nacional de Educação

COOPABA - Cooperativa Barreirense de Produção Alternativa LTDA

CPERS - Centro dos Professores do Estado do Rio Grande do Sul

CTG - Centro de Tradições Gaúchas

DIEESE - Departamento Intersindical de Estatísticas e Estudos Socioeconômicos

EC - Emenda Constitucional

ENERA - Encontro Nacional do Educadores e das Educadoras da Reforma Agrária

FIES - Financiamento Estudantil

GETI - Grêmio Estudantil Tiradentes

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IFSUL - Instituto Federal Sul-Rio-Grandense

LDB - Lei de Diretrizes e Bases

MEC - Ministério da Educação

MOBRAL - Movimento Brasileiro de Alfabetização

MPA - Movimento dos Pequenos Agricultores

MST - Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra

PAR - Programa de Ações Articuladas

PDDE - Programa Dinheiro Direto na Escola

PJR - Pastoral da Juventude Rural

PPE - Plano Estadual de Educação

PNE - Plano Nacional de Educação

PRONERA - Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária

PPGPE - Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação

PPP - Projeto Político Pedagógico

PT - Partido dos Trabalhadores

RS - Rio Grande do Sul

SECADI - Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão

SEDUC - Secretaria de Estado de Educação e Qualidade do Ensino

SIFEDOC - Seminário Internacional e Fórum de Educação do Campo

SJB - São João Batista

UFFS - Universidade Federal da Fronteira Sul

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

UPF - Universidade de Passo Fundo

URI - Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	16
2. TECENDO A PESQUISA.....	20
2.1 A caminhada de vida e profissional da pesquisadora.....	20
2.2 Elementos históricos do Município de Novo Barreiro.....	28
2.3 A caminhada da Escola São João Batista: sua trajetória e seus sujeitos.....	36
2.3.1 A opção pelo recorte dos sujeitos.....	45
3. EDUCAÇÃO DO CAMPO CONCEPÇÃO EM MOVIMENTO	48
3.1 Concepções e contradições: Educação Rural e Educação do Campo.....	48
3.2 Breve Panorama Histórico sobre a Educação do Campo.....	51
3.3 O que nos dizem as Constituições Federais sobre a Educação do Campo	57
3.4 Legislação atual da Educação do Campo.....	60
3.5 Proposta Pedagógica da Educação do Campo.....	68
4. DA ANÁLISE DE DADOS À CONSTRUÇÃO DE AÇÕES.....	74
4.1 Percursos metodológicos e Análise dos dados	74
4.1.1 Roda de Conversa com os Estudantes	77
4.1.2 Entrevista realizada com os Pais.....	82
4.1.3 Questionário aplicado aos Professores	97
4.1.4 Análise do Projeto Político Pedagógico.....	105
4.2 Finalizando o Diagnóstico e propondo Ações Educativas.....	112
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	124
REFERÊNCIAS.....	129
APÊNDICES	138

1 INTRODUÇÃO

*“Num país como o Brasil,
manter a esperança viva é em si um
ato revolucionário.”
Paulo Freire*

A história da educação brasileira é marcada pelo elitismo e seletividade, sendo caracterizada por modelos educacionais que em sua maioria não contemplam as necessidades reais da maior parcela da população. E ainda, por ser, na sociedade brasileira, um evento recente e tardio resulta na falta de consciência do direito à educação para todos.

Os sujeitos do campo, ao longo de nossa história, sofreram com a negação de muitos direitos, inclusive do acesso à educação e de sua permanência nela. Por isso, a partir das décadas de 1980 e 1990, com a intensificação da luta dos movimentos sociais do campo pelo acesso à terra e com isso a condições de vida digna por meio do trabalho nela, a educação também se tornou instrumento de luta dos movimentos, principalmente após o surgimento do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, MST.

A Educação do Campo surge contrapondo-se à concepção e às práticas da Educação Rural, que ao longo da história estiveram a serviço dos meios de exploração e dominação, “promovendo a negação de uma escolaridade voltada para a práxis” do campesinato e atendendo aos valores e modelos da “modernização” (LEITE, 1999, p. 72). Por isso, os sujeitos do campo procuraram meios de garantir o direito à política educacional voltada aos seus interesses. Através de uma escola identificada com a realidade vivenciada pelo campesinato, por uma educação com vista a transformação social e a emancipação dos sujeitos e não uma escola meramente reprodutora dos valores do capital¹.

A Educação do Campo pode ser compreendida como um processo em constante construção, articulado por meio de um projeto de educação dos trabalhadores e das trabalhadoras do campo, tendo por base a trajetória de vida e de luta dos camponeses e das camponesas e de suas organizações. Por conseguinte, “assume sua particularidade, que é o vínculo com sujeitos sociais concretos, e com um recorte específico de classe,

¹ De acordo com Guilherme Delgado (2012) “A tradição marxista, diferentemente das tradições clássicas e neoclássicas, trata o capital como uma relação social de apropriação de todos os meios de produção, convertidos em mercadoria, dinheiro e capital, a serviço da produção da mais-valia”, logo, os sujeitos do campo lutam por uma escola que não reproduza tal concepção.

mas sem deixar de considerar a dimensão da universalidade: antes (durante e depois) de tudo é educação, formação de seres humanos” (CALDART, 2004, p. 17).

É com o intuito de contribuir com a construção de uma escola mais próxima da realidade dos sujeitos que integram a comunidade escolar da Escola Estadual de Ensino Médio São João Batista, de Novo Barreiro – Rio Grande do Sul, que a presente dissertação foi pensada e elaborada. A escola em questão, possui 70 anos de história, contudo nunca havia sido objeto de pesquisa sob tal perspectiva. Por isso, além de ser um importante diagnóstico da realidade vivenciada pela comunidade escolar São João Batista, essa pesquisa também fomenta indícios e apresenta possibilidades para construirmos outra escola, com outra concepção, que de fato venha a contribuir com a construção de outra sociedade.

Nosso trabalho teve como objetivo principal analisar a correlação do Projeto Político Pedagógico, PPP, da Escola Estadual de Ensino Médio São João Batista, SJB, com as demandas dos sujeitos do campo, das localidades da Linha Prestes e da Linha Bela Vista, do município de Novo Barreiro- RS. De forma alguma pretendemos criticar a direção que a escola tem tomado, com relação ao seu PPP. Nossa intenção é fomentar discussões e problematizar as aproximações e os estrangulamentos para com os sujeitos do campo. Para que, possivelmente, seja construído coletivamente um projeto que esteja de acordo com as reais necessidades e intenções dos sujeitos que compõem e que dão sentido à escola.

Para realizar a pesquisa nos propomos também a desenvolver alguns objetivos específicos que contribuiriam diretamente com a realização da mesma:

1. Compreender o contexto histórico e social no qual a escola SJB está inserida, em busca da construção identitária da referida escola, bem como dos sujeitos que integram a pesquisa;
2. Investigar quais são as principais demandas, expectativas, anseios e necessidades dos sujeitos do campo, das localidades da Linha Prestes e da Linha Bela Vista, para com a educação;
3. Analisar o Projeto Político Pedagógico da escola identificando possíveis relações com a Educação do Campo;
4. Propor ações educativas, com base no diagnóstico, para orientar a reformulação do Projeto Político Pedagógico da escola, voltado ao Projeto de Educação do Campo, levando em conta as demandas dos sujeitos do campo.

A pesquisa está organizada em três capítulos, além da introdução e das considerações finais. No primeiro capítulo que segue após a introdução estão destacados aspectos da vida da pesquisadora, as motivações para a elaboração de referida pesquisa, justificando assim a construção deste trabalho. Além disso, a contextualização do município, bem como da escola e dos sujeitos envolvidos na pesquisa para auxiliar na compreensão do texto.

Cabe registrar, o vínculo que possuímos com a agricultura e com a escola SJB. Filha de pequenos agricultores, desde criança, contribuimos com a produção de alimentos e participamos de lutas que envolveram os movimentos sociais. Frequentamos a escola SJB durante sua formação básica, e a ela retornamos como estagiária e posteriormente como educadora. Fato que nos permite falar com propriedade sobre a mesma. Contudo, para realizar esta pesquisa foi necessário tomarmos certo distanciamento, principalmente para poder interrogar, questionar e analisar as práticas, em suas variadas dimensões, desenvolvidas no contexto escolar pesquisado.

Já no segundo capítulo, propomos um diálogo entre a fundamentação teórica que embasa a pesquisa usando como referência autores que vivenciam e constroem o Projeto de Educação do Campo. Pontuamos questões de concepção e conceito entre Educação do Campo e Educação para o Meio Rural, sendo que a primeira nega a última, que está alicerçada ao modelo de exploração da terra e consecutivamente daqueles que a cultivam.

Pensar em outra escola para os filhos e filhas dos trabalhadores e das trabalhadoras no Brasil só foi possível porque desde 1998 temos um Projeto de Educação que prima e valoriza a vida do e no campo, por isso nos desafiamos a construir um breve relato sobre a construção do Projeto de Educação do Campo e da legislação em que a mesma está amparada, também discorreremos sobre sua proposta pedagógica, que além de ser construída coletivamente com a comunidade escolar está fundamentada nas referências teóricas da Pedagogia Socialista, da Pedagogia do Oprimido e da Pedagogia do Movimento.

No terceiro capítulo, segue a apresentação dos dados coletados, de sua análise e do diagnóstico, no qual propomos algumas ações que podem contribuir com a reorganização do Projeto Político Pedagógico da Escola São João Batista, e de tantas outras que possuem realidade semelhante. Isso constitui o que chamamos de produto final da pesquisa, e que faz parte da proposta do Programa

de Pós-Graduação Profissional em Educação – PPGPE – da Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS - Campus de Erechim.

Por fim, as considerações finais com o intuito de fazer o fechamento das descobertas e possibilidades observadas até o momento, pois vivemos um mundo de infinitas interpretações da realidade e em constante evolução. Dessa forma, acreditamos que de alguma maneira podemos estar contribuindo com o surgimento de novas pesquisas e de outras interpretações.

2 TECENDO A PESQUISA

*“Estar no mundo sem fazer história,
sem por ela ser feito, sem fazer cultura,
sem tratar sua presença no mundo,
sem sonhar, sem cantar, sem musicar,
sem pintar, sem cuidar da terra, das águas,
sem usar as mãos, sem esculpir, sem filosofar,
sem pontos de vista sobre o mundo (...),
sem aprender, sem ensinar, sem ideias de formação,
sem politizar não é possível!”
Paulo Freire.*

Tecer é uma palavra de etimologia Latina *Texere* e dentre os vários significados aquele que condiz com o objetivo deste capítulo é o sentido de “prender organizadamente, entrelaçando, juntando uma coisa à outra ou entre si”, “entrelaçar” (DICIONÁRIO ONLINE). Neste primeiro capítulo vamos tecer a trajetória de vida e profissional da pesquisadora. Posteriormente, contextualizaremos o município, bem como a escola que faz parte da pesquisa, entrelaçando com a identidade dos sujeitos que a constituem.

2.1 A CAMINHADA DE VIDA E PROFISSIONAL DA PESQUISADORA

Parto da minha caminha de vida, pois acredito que ao construí-la muito de minha pesquisa se explica. Sou a filha do meio de um casal de pequenos agricultores, que após o casamento se viram obrigados a deixar o interior do Rio Grande do Sul, juntamente com tantas outras pessoas da região que nos anos 70 deixaram a agricultura seduzidos pelas melhores condições de vida que a cidade grande oferece. Eles partiram, contudo, com o desejo de voltar, comprar um pedaço de terra e dela tirar o sustento da família.

Após cinco anos retornaram, compraram pouco mais de 2 hectares de terra e construíram uma casa com as economias fruto das longas e exaustivas jornadas de trabalho no Rio de Janeiro. Passaram a trabalhar nas terras de meu avô paterno que ficava distante 7km do vilarejo do Barreiro onde residiam. Todas as manhãs iam de carroça de bois para cultivar e produzir a terra. Eram tempos difíceis e logo o dinheiro ficou escasso.

Por conta das dificuldades financeiras meus pais resolveram retornar para a cidade grande, foram para Vitória, no Espírito Santo. Ficaram por quase três anos e novamente retornaram, cansados da vida corrida e das jornadas de trabalho intermináveis. Além do sofrimento de ver minha irmã crescendo como um passarinho preso na gaiola, mas no caso dela era no quartinho dos fundos da churrascaria. Por isso, em 1983 voltaram para

Barreiro definitivamente a fim de cultivar as terras de meus avós paternos. Nossa casa era ao lado da casa deles, que tinham uma pequena bodega² no povoado.

E foi neste período, que coincide com os últimos anos da ditadura militar de 64, que meus pais começaram a participar e a se engajar nas lutas sociais. Com a efervescência da Teologia da Libertação³ alguns setores da Igreja Católica que estavam engajados nesta causa promoviam discussões sobre a socialização de direitos, através das Comunidades Eclesiais de Base e do trabalho pastoral estimulavam a organização dos trabalhadores. Meus pais sempre foram atuantes na igreja e começaram a se engajar a partir dessa influência progressista. Mesmo com pouco estudo, ambos com terceira série primário, compreenderam que era necessário um meio de organização dos trabalhadores, para juntos construírem uma nova história.

Apesar do trabalho diário no cultivo da lavoura meus pais não mediam esforços para participar das mobilizações, manifestações e formações, tanto das promovidas pela Igreja Católica, pelo Sindicato dos Trabalhadores Rurais ou ainda pelo Partido dos Trabalhadores. Coincidência ou não, nasci um ano após a primeira ocupação do MST, que ocorreu em 29 de outubro de 1985, na Fazenda Annoni, hoje município de Pontão – RS. Posteriormente, visitei várias vezes “os acampados” neste local e em outros, pois o nosso pároco da época, Pe. Paulo Cerioli realizava celebrações e levava a comunhão para esses companheiros, meu pai, minha irmã e eu fazíamos companhia ao padre. E foi neste contexto de agitação política, social, religiosa e de luta que minha irmã e eu fomos criadas. Creio que isso tenha contribuído na minha formação como pessoa participativa e engajada nas lutas sociais e políticas.

O tempo foi passando e entre idas e vindas de carroça sob o sol escaldante ou nos dias frios de inverno, entre brincadeiras e risos, choros e alguns “xingões” minha irmã e eu fomos crescendo, e sempre ao lado de nossos pais fomos aprendendo o valor da terra e do cultivo nela. Como meu pai tinha uma mão boa para produzir hortaliças e precisávamos complementar a renda familiar, passamos a produzi-las e comercializá-las em Palmeira das Missões, duas vezes por semana, em duas feiras distintas. Não tínhamos

² A bodega de meus avós era um pequeno comércio, um ponto de encontro para o “traguinho” no final da tarde e também para a compra do “docinho” para os filhos e netos das pessoas do povoado.

³ Surgida na América Latina, desde a colonização os movimentos de libertação e resistência de indígenas, escravos e marginalizados resistiram contra a dominação dos portugueses e espanhóis, por meio dos quilombos e reduções. É uma corrente teológica cristã que busca “inspirações na fé e no Evangelho para o compromisso contra a sua pobreza em favor da libertação integral de todo o homem e do homem todo” (BOFF, 1986, p. 20), ou seja, busca a libertação do oprimido por meio da conscientização e da organização coletiva.

carro e sempre dependíamos de carona, de meu vô materno e de um tio do pai, que tinha uma Kombi. Poder ir junto de Kombi até a “cidade”, na feira e ajudar na venda dos produtos era motivo de felicidade.

Além disso, meus pais continuavam plantando as terras de meu avô paterno, manualmente, com junta de boi e arado, contavam com a ajuda dos vizinhos por meio dos “mutirões comunitários”⁴ em tempos de colheita. E foi dali, que surgiu, em 1989, a ideia de organização de uma associação de pequenos agricultores, que diante das dificuldades da época buscavam alternativas para resistir no meio rural. Posteriormente essa associação transformou-se em cooperativa, meus pais doaram um pedaço das suas terras para a construção da mesma. E ainda criança, pude participar, mesmo que de maneira subliminar, do segundo Laboratório Organizacional do Campo⁵ que ocorreu fora do MST.

Com a criação da Cooperativa, meu pai tornou-se o responsável pelo moinho e pela produção de farinha de trigo e milho, e eu sua ajudante, pois passava grande parte do tempo no moinho com ele, conhecia quase todos os produtores que frequentavam o moinho. Para mim, o mais emocionante era ver a transformação dos grãos de trigo em farinha e consecutivamente em pães, que eram feitos por minha mãe e nona no formo de barro.

Contudo, diante da intensificação da modernização da agricultura não demorou muito para a família de meu pai se ver obrigada a vender os poucos hectares que tinham, pois, o cultivo manual das lavouras foi substituído por novas tecnologias, que favoreciam a produção em grande escala. Continuamos produzindo alimentos essenciais para o sustento de nossa família, prática que mantemos até os dias de hoje.

Em 1992 o distrito Barreiro de Palmeira das Missões, obteve sua emancipação político-administrativa e passou a se chamar Novo Barreiro. Nós que antes residíamos no povoado, passamos a morar na, então, cidade de Novo Barreiro. Para mim, poucas coisas mudaram com a tal emancipação, apesar de ter participado de quase todo o processo na companhia de meus pais, não fazia ideia do que realmente aquilo significava. Com o passar dos anos o município começou a se desenvolver, tínhamos estradas, posto de saúde com médicos e dentistas, uma rede de ensino com escolas até a 6ª série e pessoas

⁴ Compreende-se por “mutirão comunitário” a forma de organização de um grupo de família de pequenos agricultores que produz alimentos manualmente e que se auxiliam mutuamente no momento da planta e posteriormente da colheita, por meio da coletividade.

⁵ Sobre o Laboratório Organizacional do Campo falaremos especificamente sobre ele mais adiante.

comprometidas com a comunidade barreirense, então fui compreendendo que a emancipação era algo bom para todos.

Tive uma infância pobre, porém rica. Pobre por causa das dificuldades que enfrentávamos, quando comecei a ir à escola não tinha caixa de lápis de cor, muito menos mochila ou coisa do tipo. Meus cadernos eram de folha reciclada, tinha que apertar bem o lápis para a escrita aparecer, a cola era feita de farinha e água. As roupas eram feitas por minha mãe, e na grande maioria ganhada dos parentes da “cidade”, no inverno ganhávamos um abrigo para a festa do padroeiro da igreja São João Batista. Nem televisor tínhamos, o nosso havia queimado e estávamos sem dinheiro para consertar. O que meu pai ganhava pagava as contas de água, luz e o que era necessário comprar no mercado, minha mãe fazia pequenas costuras para auxiliar nas despesas.

Rica porque tive uma infância cheia de descobertas, aventuras e liberdade. Brincávamos no rio Barreiro, no potreiro, na estrebaria, no pátio da igreja. Subia e descia de árvores com muita agilidade, pescava, pegava passarinhos na arapuca, ajudava o pai na horta e a mãe com as galinhas. Adorava ir à escola, nas brincadeiras com minha prima, sempre era a professora, mas em casa acabava sendo a aluna de minha mãe, que me auxiliava nos deveres da escola. Minha irmã mais velha e eu tínhamos afazeres, contudo, nossos pais sempre diziam que o estudo era a prioridade, que deveríamos aproveitar as chances que eles não tiveram. Por isso, no ano de 1996 minha irmã mais velha deixou a família e foi morar em Imigrantes, RS, na casa das irmãs da Congregação Nossa Senhora Aparecida, para dar continuidade aos seus estudos. Pois, em nosso município não havia ensino médio.

Meses depois minha mãe ganhou minha irmã mais nova. Eu ainda criança, com nove anos assumi algumas responsabilidades de gente adulta, cuidava da maninha, da casa e fazia almoço, à tarde ia para a escola. Minha irmã mais velha teve que voltar para casa, porque precisava nos ajudar, concluiu o ensino médio em Palmeira das Missões.

Já eu, sempre estudei na Escola Estadual São João Batista. Ali iniciei a minha trajetória de participação e envolvimento nas atividades da escola. Contribuí em vários espaços, como: o grupo Ecológico Amigos do Verde, o coral de cantos, o grupo de dança e de teatro. Fui presidente de turma, candidata ao Grêmio Estudantil, além de representante dos alunos no Conselho Escolar. Participei do processo da Constituinte Escolar⁶, e me sinto parte dessa construção coletiva que a educação do Rio Grande do Sul

⁶ A Constituinte Escolar (CE) foi uma política pública desenvolvida no estado do RS, no período em que o governador Olívio Dutra (1999-2002) esteve à frente do Palácio Piratini. Ousou romper com o modelo de

vivenciou no início dos anos 2000. Época em que, a partir de uma demanda do Orçamento Participativo⁷, a comunidade conseguiu a implantação do ensino médio na escola, que passou a ser chamada de Escola Estadual de Ensino Médio São João Batista.

Fui crescendo e aos poucos me constituindo como uma adolescente participativa e atuante na comunidade e nos movimentos sociais. Aos domingos auxiliava na missa, mais tarde contribuí com a reorganização do grupo de jovens da paróquia e consecutivamente da Pastoral da Juventude Rural⁸, PJR, da diocese de Frederico Westphalen, um espaço forjado para os jovens que tem sua identidade no campo, e que buscam a construção de uma sociedade fraterna, para além do capital, valorizando a terra.

Neste mesmo período, comecei a trabalhar informalmente na cooperativa criada pelos pequenos agricultores do município, em que meu pai também trabalhava. Tinha uma relação bem próxima com os agricultores, aprendi mais sobre as lidas do campo, além das formas de organização e mobilização, participando das atividades do Movimento dos Pequenos Agricultores (MPA). Neste mesmo período, participei de encontros de formação da Juventude do Partido dos Trabalhadores, onde debatíamos a construção de um novo projeto de sociedade, pautado na participação popular e no desenvolvimento de uma sociedade mais justa e igualitária.

Concluí o ensino médio em 2003 sonhava em estudar na Universidade Federal de Santa Maria, contudo sem condições de pagar pela inscrição e muito menos de me deslocar e permanecer os dias necessários para fazer o vestibular, acabei fazendo vestibular na UPF mesmo, no campus de Palmeira das Missões, que era o mais próximo. Uma forte emoção tomou conta de mim quando vi no jornal meu nome na lista entre os aprovados e ao mesmo tempo um profundo sentimento de tristeza e de impossibilidade em continuar os estudos, por não ter condições financeiras.

Meu pai, mesmo sabendo das nossas condições financeiras me incentivou, disse que daríamos um jeito em pagar. Minha mãe, falou que seria difícil, mas que as coisas iriam se ajeitar. Cursei um semestre inteiro, sem pagar nenhuma mensalidade. Com uma

política pública educacional, através da CE, num processo de construção coletiva e democrática que contou com a participação popular e resultou na formulação de diretrizes que balizaram os rumos da educação do RS.

⁷ O Orçamento Participativo é uma forma democrática e popular de participação da população na escolha das demandas prioritárias das administrações públicas. Na época, era realizado pelo Governo do Estado e também pela administração municipal.

⁸ A PJR é um movimento organizado de jovens camponeses que surgiu na Igreja Católica, buscando a exemplo de Cristo a construção do Reino de Deus, por meio de uma sociedade justa e igualitária. Dialogam e defendem a construção de um projeto popular no qual os sujeitos do campo sejam libertados da opressão, valorizados como sujeitos e reconhecidos como protagonistas da sua história.

dívida superior a R\$ 3.000,00, meu pai se viu obrigado a arrumar dinheiro emprestado para quitá-la. Então, fiz transferência para URI de Frederico Westphalen, na metade do segundo semestre, minha irmã (que também estudava lá) e eu conseguimos o Programa de Financiamento Estudantil (FIES), que na época, devido as primeiras políticas do Governo Lula, já estava com juros acessíveis e as dívidas pagáveis.

Quando dei por conta estava voltando para a escola São João Batista, primeiro para observar algumas aulas e depois para realizar os estágios. Estar de volta à escola, mesmo que como estagiária incendiou ainda mais o amor pela educação. Senti necessidade de fazer parte daquele espaço, de contribuir com a educação da minha comunidade.

Em agosto de 2008 me formei em Letras, habilitação em Língua Espanhola e respectivas Literaturas. Antes mesmo de estar formada, já buscava por contratos temporários na rede estadual e municipal, contudo sem regência de classe nunca ficava bem colocada, concursos públicos não foram realizados na época. Em setembro, do mesmo ano, recebi o convite para trabalhar, à noite, na rádio comunitária do município. Como estava acostumada com a dupla jornada aceitei. Mas, falava para mim mesma, que a partir do momento que fosse chamada para algum contrato como professora largaria o trabalho no mercado de meu tio e na rádio, não importava o município que fosse chamada, iria aceitar.

O trabalho como locutora de rádio foi uma experiência significativa, que acrescentou aprendizado na minha caminhada. Apesar dos programas serem mais voltados ao entretenimento, fazia chamadas de notícias e entrevistas. E na medida do possível, por meio de informação levava conhecimento até a casa das pessoas de minha comunidade. Era gratificante e prazeroso, apesar de estar o tempo todo trabalhando, ora no mercado, ora na rádio.

Em setembro de 2009, fui chamada para assumir um contrato temporário de 22h, como professora de espanhol, na Escola Willibaldo Bernardo Samrsla – CIEP -, no município de Taquara, distante 400km de minha cidade. Minha passagem por lá foi curta, apenas 7 meses, mas que muito contribuíram com a minha trajetória profissional, já que constatei entre tantas coisas, que aquelas crianças e suas famílias eram vítimas de um sistema que os oprimia e marginalizava cada vez mais. A escola localizada num bairro pobre e violento era famosa por seus alunos “valentões”. Sem experiência em sala de aula, com sotaque de inferior e desejando transformar o mundo, procurei conhecer mais o local em que estava inserida, descobri que o bairro havia sido povoado por uma leva de

agricultores da região de Palmeira das Missões, que entre as décadas de 70 e 80, atraídos pelo processo de urbanização buscavam na cidade outra perspectiva de vida, ou ainda, aqueles que devido a modernização do setor agrícola, foram forçados a deixar a roça, fatos estes que contribuíram com a expansão do êxodo rural. Confesso que me identifiquei, com aquelas crianças, porque meus pais fizeram o mesmo percurso que os pais delas, porém os meus tiveram mais sorte e conseguiram retornar para o campo, para a vida simples e tranquila do interior. Assim como eu.

No ano seguinte retornei para Novo Barreiro, assumi um contrato emergencial de 40horas na Coordenadoria de Palmeira das Missões. Trabalhava no Colégio Estadual Três Mártires, CETM, em Palmeira, e na Escola Estadual de Ensino Médio São João Batista, em Novo Barreiro.

Trabalhar no CETM foi uma experiência significativa, a escola localizada no centro da cidade, também era frequentada por alunos oriundos do interior do município, filhos e filhas de trabalhadores e trabalhadoras rurais, que estudavam no ensino médio. Porém, a minha carga horária era maior no ensino fundamental. No ensino médio, tanto no CETM como na SJB, lecionava apenas Língua Espanhola, um período semanal. Mesmo assim, consegui observar o quanto os alunos das “turmas do interior”, pois assim eram chamados, sofriam discriminação e preconceito, que muitas vezes resultava em bullying. Novamente, me coloquei no lugar destes estudantes, porque se o ensino médio não tivesse vindo para a SJB em 2003, teria estudado o ensino médio no CETM, e sofreria o mesmo desprezo dos alunos da cidade. Por isso, busquei incluir atividades nas minhas aulas que valorizassem o trabalho e a vida das pessoas do campo, para fazer com que os estudantes refletissem sobre a vida e o trabalho no meio rural e procurassem valorizá-los.

Apesar de gostar de trabalhar no CETM, o meu desejo sempre foi estar com as 40horas na escola SJB, pela ligação que possuo com a comunidade e com a escola. Isso aconteceu em agosto de 2012, quando desisti do contrato que tinha, para assumir outro de 40horas na escola SJB. Em 2013, fui aprovada no concurso público, sendo efetivada em 2014 para a vaga que estava ocupando com o contrato emergencial. Em 2015, concluí a especialização em Mídias na Educação, pelo Instituto Federal Sul-Rio-Grandense (IFSUL), campus Pelotas – RS.

O mestrado sempre foi visto como um sonho distante, porém em 2017, com o incentivo de minha amiga, colega e companheira de luta, Candida, e com o apoio dos familiares resolvi participar do processo seletivo e atualmente sou mestranda no

Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação (Mestrado), pela Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), campus Erechim - RS.

Neste mesmo ano, assumi um compromisso ainda maior com a categoria dos educadores, era a representante do Centro dos Professores do Estado Rio Grande do Sul, CPERS-Sindicato, na escola SJB, e o coletivo de colegas me indicou para compor uma chapa na disputa da direção do 40º Núcleo do CPERS, de Palmeira das Missões. Estar vice-diretora de um núcleo, que abrange 17 municípios e 47 escolas, representando uma categoria que é reconhecida por ser protagonista de muitas lutas e conquistas é desafiador, ainda mais em tempos de retrocessos, em que a educação é vista como despesa e não como investimento, e sofre com cortes, quando professores são desvalorizados e culpabilizados pela crise financeira do estado, ou ainda quando se tem que lutar para não ver escolas e turmas fechando. Contudo, este espaço também é aprendizado. É resistência e essência, é não se sentir e nem estar sozinho, é fazer parte de um coletivo, que luta e acredita na educação pública.

Além disso, no ano passado, 2018, o coletivo de educadores da SJB novamente indicou meu nome para compor a vice-direção da escola. No momento estou vice-diretora do noturno.

Ao longo da minha curta trajetória como educadora, a partir das vivências e experiências em sala de aula e em outros espaços, juntamente com as provocações das leituras de Paulo Freire, compreendi que o verdadeiro compromisso de um(a) educador(a) vai muito além daquele visto nos currículos universitários. Para Freire o papel da educação é conscientizar o educando da sua condição de oprimido, libertando-o da alienação, com vistas a sua emancipação para a transformação social. Compartilho o pensamento de Freire.

É neste contexto que a minha pesquisa segue. Ao tecer um pouco da minha história de vida e profissional consigo perceber que ela brota da terra, do campo, do seio de luta e que por mais que tenha vivido e aprendido em outros espaços, esses sempre me reportaram à lembranças e reflexões da vida e do trabalho no e do campo. Por isso, me reconheço como sujeito vivo e consciente do lugar que ocupa no mundo. E que, juntamente com outros sujeitos vivos, busca vivenciar na prática a proposta pedagógica de Freire de transformação social. Tenho esperança de viver, ou ao menos de contribuir com a construção de uma sociedade melhor e justa. Contudo, sou consciente dos desafios que perpassam para alcançarmos uma sociedade assim, justifico com as palavras de Freire (1997):

Não quero dizer, porém, que, porque esperançoso, atribuo à minha esperança o poder de transformar a realidade e, assim convencido, parto para o embate sem levar em consideração os dados concretos, materiais, afirmando que minha esperança basta. Minha esperança é necessária, mas não é suficiente. Ela, só, não ganha a luta, mas sem ela a luta fraqueja e titubeia. Precisamos da esperança crítica, como o peixe necessita da água despoluída” (FREIRE, 1997, p. 14-15).

Nosso intuito de forma alguma é apresentar propostas prontas, únicas, fechadas como solução à crise que estamos enfrentando no campo da educação. Pretendemos dar o primeiro passo no sentido de fomentar discussões que resultem em reflexões, e posteriormente em mudanças de postura e práticas pedagógicas. Por este motivo algumas ações educativas são apresentadas com o intuito de orientar a reformulação do Projeto Político Pedagógico da escola, voltada para os sujeitos do campo, através da perspectiva do Projeto de Educação do Campo.

Neste sentido Miguel Arroyo (2004) afirma que ao situarmos o processo de transformação e emancipação humana, por meio da educação, acabamos dando conta do quanto os valores do campo contribuem com a história da emancipação dos sujeitos. E indaga, como a escola trabalha com os sujeitos do campo? Ou, eles são simplesmente ignorados? Adaptar o livro da cidade para o campo é a solução mais viável? “A questão é mais fundamental, é ir às raízes do campo e trabalhá-las, incorporá-las como uma herança coletiva que mobiliza e inspira lutas pela terra, pelos direitos, por um projeto democrático e que também pede educação” (ARROYO, 2004, p. 80).

Por fim, por ser filha de pequenos agricultores que tiveram que abandonar a terra por não visualizar perspectivas de sobrevivência nela, por ter uma identidade construída em diversos espaços sociais do campo e principalmente por ser educadora na Escola Estadual de Ensino Médio São João Batista, sinto-me desafiada a articular, a pesquisar, a construir coletivamente e a promover uma educação voltada para que os estudantes de hoje não tenham que deixar o campo amanhã. Ao contrário, que visualizem nele perspectivas de libertação, de emancipação e, sobretudo, de permanência e sobrevivência através do cultivo da terra.

2.2 ELEMENTOS HISTÓRICOS DO MUNICÍPIO DE NOVO BARREIRO

Acreditamos ser necessário traçar uma linha com elementos históricos que configuram o território em que a escola, objeto de nossa pesquisa, está inserida, pois os

elementos dessa trajetória histórica podem contribuir na constituição dos sujeitos que integram a escola SJB. Para realizarmos isso vamos utilizar informações documentadas e que estão a nossa disposição, além de conversas informais realizadas ao longo desta pesquisa.

A Escola Estadual de Ensino Médio São João Batista está localizada município de Novo Barreiro, situado na região noroeste do Rio Grande do Sul. O município conquistou sua emancipação político-administrativa em 1992, juntamente com outros municípios que faziam parte da “Grande Palmeira”⁹.

Figura 01 - Imagem da localização de Novo Barreiro no mapa do RS



Fonte: Wikipédia. Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Novo_Barreiro>. Acesso: 02/01/2020.

Novo Barreiro conta com uma área territorial de 123.582 Km² e possui população de 3.978 habitantes, sendo que na área urbana residem 32,83% da população, ou seja, 1.306 pessoas e na área rural residem 2.672 pessoas, isso corresponde 67,17% da população (IBGE 2010)¹⁰. É um município essencialmente agrícola, possui em torno de

⁹ Grande Palmeira refere-se ao município mãe, Palmeira das Missões, do qual vários municípios da região se desmembraram, incluindo Novo Barreiro, São José das Missões, São Pedro, Lajeado do Bugre, Sagrada Família, Boa Vista das Missões e tantos outros.

¹⁰ Dados obtidos no site da Prefeitura Municipal de Novo Barreiro, disponível em: <<http://www.novobarreiro.rs.gov.br>>. Acesso em 23/06/2019.

864 propriedades rurais, em sua maioria pequenas propriedades, com uma média de 11.9 hectares, ou seja, são pequenos agricultores que por meio do núcleo familiar procuram retirar o sustento de suas famílias.

Apesar das dificuldades que a agricultura vem enfrentando, ela ainda é o instrumento fundamental para assegurar a produção de alimentos, segundo Tedesco “é inquestionável o papel de referência da agricultura familiar na vida do país, tanto sob o ponto de vista produtivo, como também nas relações políticas e sociais” (TEDESCO, 2007, p. 82). Em Novo Barreiro a agricultura familiar é a principal fonte de renda do município, sendo que 92% da população sobrevive da atividade primária, outros 7% da população ocupam o setor secundário e apenas 1% o setor terciário (IBGE 2007)¹¹. Nosso município se destaca na produção de erva-mate, prática herdada de nossos antepassados, que além de ser comercializada no Brasil também é exportada.

Com relação à formação cultural de um povo, compartilhamos da ideia de que ela não se dá de maneira isolada, é fruto de uma composição, e que geralmente diz respeito aos sujeitos que somos nos dias atuais. A letra do hino do município revela que “Somos um povo de raças diferentes, com muito apreço respeitamos todas as gentes, este é o berço de agricultores, de empresários, ervateiros e professores”, e de fato somos uma mescla étnica de distintas culturas, origens e história, que formam o cidadão novo-barreirense.

Novo Barreiro está inserido no processo de colonização da região norte do Rio Grande do Sul, contudo cabe fazermos um recorte com relação aos caboclos que aqui habitavam antes da chegada dos europeus, e que iniciaram as primeiras roças de milho e plantio de erva-mate. Muitas são as definições que os historiadores nos trazem a respeito desses sujeitos sociais, Lurdes Grolli Ardenghi (2003) em seu estudo a respeito da luta e da resistência ocorrida em Palmeira das Missões nos auxilia a designá-los:

[...] moradores das áreas rurais, que se dedicavam às atividades extrativistas - especialmente a erva-mate - e/ou relacionadas a culturas de subsistência, em roçados de pequeno porte. Trata-se de pequenos proprietários, agregados ou arrendatários, com significativa carga étnica, fruto da mestiçagem do índio, branco e mesmo do negro, apresentando um modo de vida típico do meio rural. Enfim, considera-se caboclo o *homem da terra* (grifos da autora) com uma cultura própria, vinculada a práticas coletivas e atividades econômicas relacionadas ao setor primário (ARDENGHI, p. 16, 2003).

Esses caboclos travaram desde os tempos da República Velha uma luta acirrada contra coronéis latifundiários da região da Grande Palmeira, que em sua maioria eram

¹¹Idem.

descendentes dos tropeiros paulistas de ascendência luso-brasileira. Os mesmos apossaram-se dos campos durante os primórdios da ocupação e assumiram “o papel de comando socioeconômico e político, respaldados no poder do governo do estado e nas suas próprias prerrogativas, que lhes advêm como detentores de terra, gado e controladores de gente” (ARDENGHI, p. 16, 2003).

Dessa forma, os caboclos sempre estavam à mercê, jogados a sua própria sorte, sofriam com a exploração, com a subordinação e com a marginalização impulsionada pela elite pastoril detentora do poder e da dominação. Contudo, consegue-se perceber a organização e a luta travada pelos caboclos pela terra e pelo direito de retirar dela o seu sustento. Resistiram com muito afinco as injustiças cometidas, apesar de terem sido estigmatizados e considerados atrasados.

A partir de 1850, período que abrange a colonização do Rio Grande do Sul, quando as primeiras famílias dos colonizadores europeus, em sua maioria alemães e italianos vindos das “colônias velhas” região na qual as terras já haviam se esgotado, buscavam terra para garantir a subsistência das suas famílias, que eram numerosas, começaram a se estabelecer na região de Sarandi e Tesouras - hoje atualmente município de Chapada - ocorreram conflitos pela disputa da terra. Os caboclos acabaram ficando com pequenas extensões de terra e de difícil cultivo, os indígenas que ali habitavam foram encaminhados para aldeamentos, e posteriormente para reservas indígenas legalizadas. Já os colonos, nome dado os imigrantes, adquiriram pequenos lotes de terra.

E foi através desta perspectiva que a terra passou a ser vista como uma forma de exploração para a obtenção de lucro, uma mercadoria que foi controlada e comercializada pelas companhias de colonização nacionais e estrangeiras. Os colonos, por meio do seu trabalho, buscavam o desenvolvimento e o progresso, contudo de uma maneira capitalista e avassaladora, não souberam respeitar as habitantes que aqui se encontravam. Para Piaia:

Os confrontos entre colonos, indígenas e caboclos não se restringiam à questão da terra. As diferenças culturais foram reforçadas pelas disputas fundiárias. Em relação às questões de identidade cultural dos povos envolvidos, pode-se destacar o conceito de “trabalho”. Para o colono, o trabalho possuía um forte apelo moral. A vontade de trabalhar e o progresso que viria dos sacrifícios que o homem teria que sofrer em prol do mesmo representavam, para o imigrante, um distanciamento e, de certo modo, uma diferença desejável em relação aos demais grupos. O trabalho estava relacionado, de alguma forma, ao prazer. As dificuldades de acesso à propriedade da terra também eram, para os imigrantes uma forma de desqualificar o caboclo e o indígena, em sua minoria, seus detentores legais ou legítimos (PIAIA, 2008, p. 61).

O processo de colonização de Novo Barreiro se deu com a chegada de descendentes italianos e alemães, vindos de Sarandi e Chapada, estes cruzaram o Rio da Várzea e se estabeleceram nas proximidades do Passo do Barreiro¹². A vinda dos colonos fez com que houvesse uma mudança nos hábitos e costumes dos antigos moradores que foram sendo influenciados por um novo estilo de vida, novas tradições e costumes. (OLIVEIRA, 2003, p. 17).

E o povoado, próximo às margens do riacho, foi crescendo e prosperando, em 17 de julho de 1959 o povoado de Barreiro é elevado a 2º Distrito de Palmeira das Missões, sendo denominado de Distrito de Barreiro e em 1990 inicia-se o processo emancipatório, que vai culminar com emancipação em 20 de março de 1992.

O município de Novo Barreiro é conhecido e reconhecido em toda a região pela inserção de seus sujeitos nos movimentos e lutas sociais, desde os tempos da redemocratização. Quando segmentos da Igreja Católica baseados nos princípios da Teologia da Libertação, por meio do trabalho pastoral e das Comunidades Eclesiais de Base (CEBs) criaram espaços para os trabalhadores rurais e também urbanos se organizarem e lutarem contra as injustiças e por seus direitos. Além disso, o município é o elo de ligação entre Palmeira das Missões popularmente conhecida como terra de latifundiários e Sarandi território em que muitas lutas sociais foram travadas, e que deram origem a movimentos sociais, como o MST e o MPA.

A história da inserção dos sujeitos barreirenses nos movimentos e nas lutas sociais é fruto da própria história do surgimento e da organização destes movimentos em nossa região e no país. As primeiras mobilizações ocorridas no RS de luta pela terra, se deram ainda em 1970, contudo o movimento mais significativo e marcante para a história da luta pela terra, que ganhou visibilidade diante da sociedade ocorreu em 1981, no atual município de Ronda Alta, conhecido como Movimento da Encruzilhada Natalino, que segundo Navarro (1996, p. 92) resultou no surgimento do MST¹³.

¹² Um desfiladeiro sobre o riacho Barreirinho que cortava as terras de Palmeira das Missões em direção ao Rio da Várzea. Era um local muito procurado por animais, por conter nas suas margens um barro com certo teor de salinidade, o que levava muitos caçadores até lá em busca da melhor caça. Este local também foi utilizado como cruzador por ser de fácil acesso. Daí a origem do nome do povoado, que mais tarde virou distrito de Barreiro e posteriormente município de Novo Barreiro.

¹³ Com relação ao nascimento do MST, para Sérgio Haddad (1994) ocorreu em 1979, com a ocupação das Fazendas Macali e Brinhante, que também eram localizadas em Sarandi. Já para Maria Glória Gohn (2004), o MST nasceu em Santa Catarina, em 1979.

Figura 02 – Imagem de ato realizado no acampamento da Encruzilhada Natalino, que contou com a participação de pessoas da comunidade de Novo Barreiro.



Fonte: Arquivo pessoal de Alceu Fröhlich.

Segundo os estudos de Klein (2003), a forma organizativa interna e os apoios externos que o movimento recebia, além da formação e dos debates sobre a realidade agrária do país gerou um saldo de aprendizado organizativo. Além disso, outras regiões se apropriaram do modo organizativo da ocupação, e a mesma foi vista como um laboratório de experiências e aprendizagem.

Em 1992, quando o MST já estava consolidado, ocorreu em Novo Barreiro, na época ainda distrito de Palmeira das Missões, o segundo Laboratório Organizacional de Campo¹⁴ fora do Movimento Sem Terra. Dentre as justificativas estava a de que a modernização da agricultura, ocorrida nas últimas décadas daquele período, havia favorecido tecnologicamente e economicamente apenas os grandes proprietários de terra, enquanto que os pequenos, que em sua maioria eram sem terras ou tinham pequenas extensões de terra, foram induzidos ao sonho do “dinheiro verde” com a soja, o resultado deste processo foi o empobrecimento, a exclusão e a expulsão de muitos pequenos

¹⁴ De acordo com Pe. Paulo Cerioli, um laboratório organizacional “ é um ensaio prático e ao mesmo tempo real do qual se busca introduzir em um grupo social consciência organizativa que necessitam para atuar em forma de empresa ou ação organizada, como, uma cooperativa de produção agropecuária” (TIARAJU, 1992, p. 86).

agricultores para as grandes cidades (TIARAJU, 1992). Aos que ficaram e preferiram resistir foi necessário a busca de alternativas.

Figura 03 – Imagem da lavoura comunitária de sementes crioulas da Associação Sepé Tiarajú.



Fonte: Arquivo pessoal de Alceu Fröhlich.

Inicialmente, com a Associação Comunitária Sepé Tiaraju¹⁵, surgem roças comunitárias para a produção de sementes, um moinho comunitário, além da necessidade de consciência organizativa para em conjunto fomentar a produção e a comercialização daquilo que se produzia. Neste viés, é que o Laboratório, como foi popularmente chamado, se apresentou como uma ferramenta de conscientização coletiva e organizativa, em torno da criação de uma cooperativa de produção. O saldo do laboratório, que contou com a participação de 677 pessoas da comunidade, bem como integrantes do MST e do

¹⁵ A Associação Comunitária Sepé Tiaraju, de Barreiro, é fruto dos roteiros de reuniões organizados pelo Sindicato dos Trabalhadores Rurais e pela Pastoral Rural para discutir os problemas dos pequenos agricultores. Daí, surge a ideia das lavouras coletivas para a produção de sementes de milho, 1988. Em janeiro de 89 com a realização de uma assembleia que contou com a participação das famílias que faziam parte das lavouras, foi dado o encaminhamento de efetivação de uma associação, que foi fundada em 14 de outubro do mesmo ano, e se chamou Associação Comunitária Sepé Tiaraju, com quadro social de 124 famílias. Num terreno doado pelo sr. Alceu Fröhlich, foi construído um galpão com recursos da Cáritas, e adquirido um moinho de trigo e milho, além do descascador de arroz, com recursos das famílias que faziam parte da associação. (TIARAJU, 1992, p. 20)

Sindicato de Trabalhadores Rurais, foi a consolidação da Associação Comunitária Sepé Tiarajú, em Cooperativa Barreireense de Produção Alternativa Ltda – COOBAPA, que nasceu no decorrer do processo do Laboratório, como forma de exercício prático organizativo. Além disso, teve um papel histórico na organização e na permanência de muitos sujeitos do campo no município de Novo Barreiro, por meio de investimentos na recuperação do solo, na aquisição de gado leiteiro, com posto de resfriamento de leite, com o moinho de produção de farinha de trigo e milho, com a fábrica de ração, entre outros.

Outro fato que marcou a história da inserção dos sujeitos, em especial dos pequenos agricultores, da comunidade barreireense na luta dos movimentos sociais foi o acampamento dos pequenos agricultores em 1996, nas margens da BR 386, no município de Sarandi. No ano anterior uma forte seca havia castigado as plantações, os agricultores calculavam os grandes prejuízos e estavam cientes de que se não houvesse ajuda do governo muitos não teriam condições de permanecer no campo, além disso demonstravam descontentamento com as negociações que estavam sendo realizadas pelos dirigentes de sindicatos e pela Federação dos Trabalhadores.

O município de Novo Barreiro na época era uma referência em organização, fruto da experiência do Laboratório Organizacional de Campo, além disso era uma das poucas prefeituras do interior administradas pelo PT, fatos esses que tiveram papel fundamental na organização e na manutenção do acampamento. Os agricultores de Novo Barreiro já estavam mobilizados, antes mesmo da concretude do acampamento, através de reuniões nos núcleos das comunidades, nas quais foi se construindo a consciência da necessidade da participação coletiva nesta luta. Além disso, o poder público municipal forneceu todo o suporte para os agricultores e as agricultoras do município, também auxiliou de maneira geral nas necessidades do acampamento, forneceu desde caminhões de água, até recursos humanos para a realização do cadastro dos agricultores e agricultoras que ali estavam acampados¹⁶.

A luta, a resistência e a organização desses sujeitos resultou na conquista de uma linha de crédito diferenciada para os pequenos agricultores, o chamado “Pronafinho”, além de ser considerado como uma das vertentes do nascimento do Movimento dos Pequenos Agricultores (MPA) que nasceu da base organizada, da luta dos agricultores e agricultoras que queriam permanecer no campo, da luta por uma política agrícola voltada

¹⁶ Informações obtidas através de conversa informal com Adair Lauro Smaniotto, em 20 de setembro de 2019.

aos pequenos agricultores, com crédito subsidiado e seguro agrícola, como uma nova maneira de lutar e construir outro modelo de agricultura no Brasil. (MPA, informação disponível em: <<https://mpabrasil.org.br>>, acesso em 19/09/2019).

Novo Barreiro também tem uma trajetória na história do Orçamento Participativo, pois foi um dos primeiros municípios do interior a implementá-lo ainda na primeira administração municipal, pois a mesma se caracterizava pelo compromisso com a participação popular. Com amplo debate democrático, transparente e participativo, em relação de solidariedade população e administração elaboravam o orçamento anual do município com as receitas e despesas (Prefeitura Municipal de Novo Barreiro, 1999).

Como podemos perceber nos elementos históricos apresentados, Novo Barreiro apesar ser um município pequeno e jovem possui uma caminhada histórica significativa. O envolvimento dos seus sujeitos nos movimentos e lutas sociais, fato que se dá até os dias atuais, demonstra parte de sua organização, de sua caminhada de luta e da resistência destes sujeitos, que apesar de tantas adversidades se mantêm no campo.

2.3 A CAMINHADA DA ESCOLA SÃO JOÃO BATISTA: SUA TRAJETÓRIA E SEUS SUJEITOS

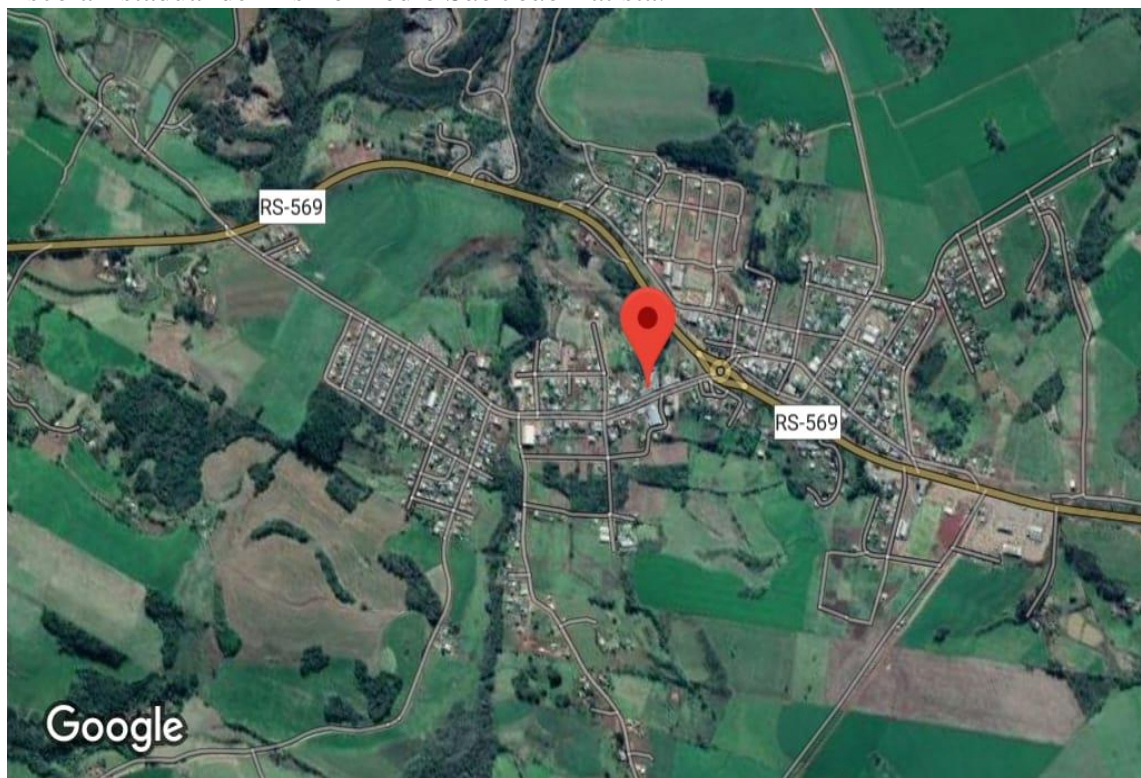
A Escola Estadual de Ensino Médio São João Batista tem uma trajetória repleta de desafios e de conquistas, assim como a educação brasileira num todo. Em seus 70 anos de história contou com a participação de muitos sujeitos, que de distintas maneiras não mediram esforços para que a escola se tornasse uma referência se tratando de educação pública no município e na região. Resgatar essa caminhada, mesmo que brevemente, é uma forma de compreender melhor este processo e os seus sujeitos.

A escola está localizada no espaço urbano do município de Novo Barreiro. Possui, cerca de 380 alunos matriculados, 36 professores e 7 funcionárias, conta com uma área total de terra de quase 3 hectares, exigência do projeto da época em que escola passou a ser Escola Rural de Barreiro, sendo que 820m² da área são construídos.

Frequentam a escola, em sua maioria filhos e filhas dos trabalhadores e das trabalhadoras rurais, ou de famílias que vivem no povoado da pequena cidade e que possuem ligação com a terra e dependem da mesma para a subsistência, também filhos e filhas de funcionários públicos e dos comerciantes locais, ou ainda daqueles que trabalham no setor privado, em trabalhos informais e dos que são autônomos (PPP da Escola Estadual São João Batista, 2013). Ainda, segundo Kolling (2010) “muitos destes

alunos ajudam seus pais no trabalho da lavoura. Outros, com seus empregos no comércio ou nas residências, trabalham durante o dia e à noite frequentam as aulas na escola” (KOLLING, p. 11).

Figura 04 – Imagem aérea da sede de Novo Barreiro. O marcador está localizando a Escola Estadual de Ensino Médio São João Batista.



Disponível em:<<https://www.google.com.br/maps/@-27.8659932,-53.1037154,22720m/data=!3m1!1e3>>. Acesso em: 11/11/2019.

Há no município outras 3 escolas, além da escola objeto da pesquisa, são elas: a Escola Municipal de Educação Infantil Sonho Meu, a Escola Municipal de Ensino Fundamental João Batista Réus e a Escola Municipal de Ensino Fundamental Zeferino Brasil. Como a escola SJB, nomenclatura que utilizaremos para se referir a Escola São João Batista, é a única do município a oferecer desde o ensino fundamental anos iniciais até o ensino médio é frequentada por estudantes de todas as localidades, principalmente no ensino médio. Sua mantenedora é o Governo do Estado do RS através de repasse mensal, além da verba federal do Programa Dinheiro Direto na Escola, PDDE, e da colaboração do Círculo de Pais e Mestres, CPM, que realizam pequenas promoções.

A escola SJB nasceu em 1949, na ocasião foi construída pela Prefeitura Municipal de Palmeira das Missões e se denominada Grupo Escolar Municipal Coronel Felício de Almeida. Na época o professor, que também era o responsável pela merenda e limpeza

da escola, dividia os alunos nas classes¹⁷ conforme a série, atendendo a todos de forma multisseriada.

Em 1968, com o Decreto nº 18.939 datado de 14 de fevereiro, a escola passou a ser denominada Escola Rural Isolada - Grupo Escolar Municipal Cel. Felício de Almeida, oferecia o curso primário de 1ª a 4ª série, e era considerada uma extensão de Escola Técnica Rural Celeste Gobbato, de Palmeira das Missões. Contudo, diante do aumento de número de matrículas e por ocasião da construção da rodovia RS 569, sendo que as dependências da escola, na época, ficavam a margem da mesma, o Governo Estadual encaminhou uma verba para a construção de uma nova unidade escolar.

O projeto exigia um terreno de aproximadamente 3 hectares no centro do povoado, a área foi doada por várias famílias barreirenses. O prédio construído dispunha de 3 salas de aula, banheiros masculinos e femininos e um anexo que servia de moradia para o diretor. Pelo Decreto nº 19.818 de 13 de agosto de 1969, passou a ser chamada de Escola Rural de Barreiro, oferecia o curso primário fundamental e supletivo. A princípio, a comunidade observava a educação rural como aspecto positivo, pois a mesma livraria os trabalhadores rurais e seus filhos da ignorância e do atraso. Contudo, sabe-se que a Escola Rural, de acordo com Ribeiro (2013), representou a desconfiguração do homem do campo, de seu modo de vida, da sua visão de trabalho, dos seus conhecimentos, de sua cultura e saberes, contribuindo fortemente para a expansão do capitalismo.

Em 1974 o Conselho Estadual de Educação emitiu parecer favorável ao funcionamento da 6ª série, que passou funcionar em 1975, e nos próximos anos respectivamente autorizou o funcionamento da 7ª e 8ª série. Por isso, através da portaria do Governo do Estado, nº 01.796 de 17 de fevereiro de 1976, foi instituído o 1º Grau para a Escola Rural de Barreiro. No final de 1977, a escola passou a ser chamada de Escola Estadual de 1º Grau São João Batista, “pelo decreto do Governo Estadual nº 26.545. E, mais tarde, o Decreto de Reorganização sob o nº 33.843, de 10 de fevereiro de 1991, e outro Decreto de Retificação nº 34.223, de 12 de março de 1992” (KOLLING, 2010, p. 10). Em 1993, o Conselho Estadual de Educação, sob o Parecer nº 04/93 autoriza o funcionamento do ensino noturno, fato que oportunizou o retorno de muitas pessoas aos estudos.

¹⁷ De acordo com as informações contidas no livro, intitulado Escola Estadual de Ensino Médio São João Batista 60 anos de História – Construindo a Educação em Novo Barreiro -, que conta a trajetória da escola SJB, as classes que faziam parte do mobiliário da escola eram bancos grandes e por isso a divisão dos alunos era feita por eles, cada banco correspondia a uma turma/ano.

A escolha do nome da escola foi feita pela comunidade escolar. Era costumeiro naquela época o uso do nome de santos e santas nos nomes das escolas, e como a capela da comunidade se chamava São João Batista, acharam que seria um bom nome para a escola também.

Figura 05 - Imagem da antiga fachada da escola SJB. Registro do dia em que a Secretária Estadual de Educação da época, professora Lúcia Camini, anunciou a implantação do Ensino Médio.



Fonte: Arquivo da Escola Estadual de Ensino Médio São João Batista.

Após a conclusão do 1º grau os estudantes eram obrigados a se deslocar para outros municípios para cursar o 2º grau. Como isso não era possível muitos abandonavam os estudos. Com a emancipação do município, a comunidade levantou como necessidade a implantação do 2º grau, contudo, o pedido foi negado pelo Governo Estadual. Então, em reunião do Orçamento Participativo do Governo Estadual, em 1999, a comunidade barreirense escolheu como prioridade número um a implantação e funcionamento do Ensino Médio na Escola Estadual São João Batista. O então, Governador do Estado, Olívio Dutra, assinou o Decreto nº 39.906, em 30 de dezembro de 1999. Segundo Kolling, 2010:

A partir desse momento foram feitos os preparativos a fim de que a escola pudesse apresentar as condições necessárias para o funcionamento do Ensino

Médio. Foi um trabalho árduo, onde o diretor Mário da Silva Oliveira e demais trabalhadores em educação, juntamente com a Secretaria Municipal de Educação, não mediram esforços para cumprir todos os requisitos exigidos pela lei para o funcionamento do Ensino Médio na Escola. Uma comissão de Ensino Médio e Educação Superior, representando o Conselho Estadual de Educação veio visitar as dependências da escola, dando seu parecer favorável, nº 97/2000 de 18 de janeiro de 2000, autorizando o funcionamento do Ensino Médio neste educandário. Esta foi uma conquista muito festejada pela comunidade escolar com toda a população de Novo Barreiro (KOLLING, 2010, p.11).

Este período foi muito significativo para a comunidade, a escola parecia estar no seu ápice. Devido a conquista do ensino médio houve a ampliação do espaço físico da escola, foram construídas 3 salas de aula, laboratórios de ciências e informática estavam disponíveis aos estudantes e professores, como um recurso pedagógico a mais para ser explorado. A escola também contava com: o coral Fascinação, Grupo Ecológico Amigos do Verde, a Rádio Escolar Realidade, a Banda Marcial Realidade, Coral de Flautas, Jornal Escolar, Feiras de Ciências e Mostra de Arte e Cultura, Projeto Autor Presente, além de um pequeno Museu, chamado “João da Macena”.

A escola SJB também conta com uma biblioteca, registrada no Instituto Nacional do Livro sob o nº 17.622, no dia 04 de agosto de 1975, a Biblioteca Monteiro Lobato. O atendimento era aberto à toda comunidade, e era realizado nos 3 turnos. Atualmente, a mesma se encontra fechada, devido a política de cortes do Governo Estadual, que não disponibiliza recursos humanos para manter seu funcionamento, o mesmo ocorre como o laboratório de informática. Cabe, destacar, que os primeiros livros didáticos do ensino médio foram adquiridos pelos estudantes de maneira coletiva, pois na época o Governo Federal não os disponibilizava.

Desde junho de 1968 a escola SJB conta com o Círculo de Pais e Mestres¹⁸, entidade representativa de professores e pais, e que tem papel fundamental nas conquistas da comunidade escolar. Promove, anualmente, uma festa junina com o objetivo de arrecadar fundos para pequenos reparos e manutenção da escola. Já o Conselho Escolar, criado em 1992, tem representantes dos professores, funcionários, pais e alunos, e dentre outras funções participa da gestão administrativa e financeira da escola. Tanto o CPM como o Conselho Escolar vivenciam algumas experiências do espaço escolar, seus membros sempre que possível estão presentes nas atividades realizadas na escola e em mobilizações em defesa da educação pública.

¹⁸ Somente a título de informação, meus dois avós foram presidentes do CPM, bem como meu pai, por duas vezes, em períodos distintos, além da participação de minha mãe em outras diretorias.

Além dessas entidades escolares, a escola também conta com o Grêmio Estudantil, entidade representativa dos estudantes. Fundado em 1982 com o nome de Alencar Castelo Branco, contudo, frente as mobilizações e lutas dos estudantes secundaristas, no cenário nacional, na década de 90, os estudantes da SJB estavam convictos de que o nome da entidade não os presentava, por isso em 1992 o nome foi alterado para Grêmio Estudantil Tiradentes (GETI). Dentre todas as atividades realizadas pelo GETI, a mais representativa da entidade foi a ocupação da escola em 16 de maio de 2016. De forma organizada e democrática os estudantes realizaram assembleia no pátio da escola e encaminharam a ocupação da mesma, que durou quase 30, e contou com o apoio de pais, professores, funcionários, ex-alunos. Foi um momento de aprendizado ímpar na vida destes estudantes, que deram verdadeiras aulas de cidadania e democracia.

Como pode-se perceber a escola SJB transitou por distintos momentos da educação pública brasileira. Inicialmente como escola rural estava associada ao modelo agrário. Posteriormente por conta do contexto da ditadura militar, constitui-se num espaço de educação hegemônica, na figura de um professor que reproduzia aquilo que vinha estabelecido nas cartilhas, que consistia na memorização e repetição. E posteriormente, com a redemocratização do país, na qual novos rumos para a educação foram tomados, caminhou para uma educação mais democrática e cidadã.

Contudo, continuava distante da realidade vivência pela comunidade. Muitos professores vinham da cidade de Palmeira das Missões e desconheciam o cotidiano dos alunos, de forma que a educação oferecida pela escola era nos moldes da que é oferecida nas zonas urbanas. Neste sentido Petty, Tombim e Vera nos apontam que “a escola procurou formar grupos sociais semelhantes aos que vivem nas cidades, distanciados de valores culturais próprios” (1981, p.38), fator esse que ainda contribuí para o índice de infrequência e evasão dos estudantes, que não visualizam relação entre o estudo e a vida prática, de forma que o conhecimento se torna descontextualizado.

A partir dos anos 2000, com a realização de concurso público estadual muitos professores da nossa cidade foram aprovados e nomeados na escola, mas as velhas práticas foram mantidas, pois houve uma certa resistência em mudar a metodologia de trabalho da escola. Entretanto, com a realização dos dois últimos concursos públicos do magistério, e a partir das nomeações dos novos professores, com a conquista de $\frac{1}{3}$ de hora

atividade e com a implantação do Novo Ensino Médio Politécnico¹⁹, buscou-se uma nova metodologia de ensino e de práticas pedagógicas para a escola SJB.

O coletivo da escola passou a se reunir com mais frequência para discutir, pensar e planejar ações coletivas que contribuíssem com a formação integral do ser humano, de forma crítica, ética e transformadora, balizadas por meio da pedagogia de projetos²⁰. Todavia cientes de que ainda é preciso superar o modelo de educação que sempre foi imposto pelas forças do capital, principalmente diante da nova ordem mundial e do processo de desmonte da educação pública num todo. Sendo necessário sobrepujar a lacuna entre a teoria e a prática, a fim de consolidar a práxis.

Além disso, também é preciso superar as problemáticas curriculares que atingem a educação como um todo, através de um currículo conteudista, distante da realidade do aluno, com vistas a educação bancária²¹. Bem como, a fragmentação das disciplinas, a desmotivação dos educadores(as) por conta da desvalorização profissional, o acúmulo de tarefas devido a carga horária excessiva, que resulta na falta de tempo e de disposição para planejar coletivamente, o grande número de professores contratados, que por ora estão em uma escola, e por ora em outra, e principalmente é preciso aproximar a escola do cotidiano dos alunos, partindo e valorizando suas experiências, tencionando assim a superação do senso comum para ciência.

Neste sentido, os docentes da escola, nestes últimos anos, estão em constante processo de formação, visando a qualificação e aperfeiçoamento de seu trabalho, por meio de formação continuada, seminários, palestras, fóruns, discussões entre o coletivo, reuniões de área e unidocência. Atualmente o coletivo da escola participa da formação

¹⁹ O Novo Ensino Médio Politécnico corresponde a uma política educacional de governo 2011-2014, que ocorreu no RS, tendo em virtude a falta de identidade desta modalidade de ensino, vista pelo Estado como uma continuidade do ensino fundamental, ocasionando altos índices de evasão e reprovação. A proposta afirma “uma consistente identidade ao Ensino Médio se dará não somente por reverter o alto índice de evasão e reprovação com qualidade social, mas acima de tudo, por apresentar um Ensino Médio que oportunize e se empenhe na construção de projetos de vida pessoais e coletivos que garantam a inserção social e produtiva com cidadania” (RIO GRANDE DO SUL, 2011, p. 4. Disponível em: <https://servicos.educacao.rs.gov.br/dados/ens_med_proposta.pdf>. Acesso em 08/08/19), articulado com a concepção de politécnica, por meio da articulação das áreas de conhecimento e suas tecnologias com os eixos: ciência, cultura, tecnologia e trabalho, como princípio educativo.

²⁰ A pedagogia de projetos está alicerçada no desenvolvimento do processo de ensino aprendizagem, preconizando a vivência, experiência e a participação, visando a transformação social. Por meio, de esforço coletivo, diálogo constante, reflexão e colaboração dos sujeitos que ensinam e aprendem, com vistas a um ensino mais significativo para o estudante, aproximando aprendizagem escolar e vida social.

²¹ É a forma metafórica que Paulo Freire usa para fazer uma crítica à Educação. A educação bancária pressupõe uma relação entre educador e educando, em que o primeiro detém o conhecimento, pensa e prescreve, enquanto o educando é o objeto que recebe o conhecimento, é pensado e segue a prescrição, ou seja, “depósitos” são feitos no educando, para que se torna um indivíduo acomodado e sem senso-crítico, de fácil dominação.

continuada, que ocorre juntamente com outros municípios da região, e que é ofertado pela UFFS, campus de Erechim.

As discussões realizadas através do Pacto Nacional de Fortalecimento do Ensino Médio também contribuíram para que observássemos que, por vezes, nos distanciamos da realidade que nos cerca, e que em tempos sombrios como os que estamos vivendo é necessário nos aproximarmos dela. Por isso, essa pesquisa busca no Projeto de Educação do Campo, uma proposta de identidade e de ressignificação pedagógica para a escola SJB, através de ações educativas que possam orientar a reformulação do Projeto Político Pedagógico.

Com relação aos sujeitos que compõem a comunidade escolar SJB, pode-se dizer que no princípio e na maior parte dos seus 70 anos de caminhada a escola foi composta por filhos e filhas de agricultores e agricultoras, que residiam em torno do povoado. Com o passar dos anos e com a inclusão de novas séries, com a emancipação do município e mais recente com a inserção do ensino médio à escola passou a receber alunos das mais diferentes localidades do município e também de outros municípios.

Figura 06 – Imagem da atual fachada da Escola SJB.



Fonte: Darleni Fröhlich.

A escola possui cerca de 380 estudantes matriculados, oriundos da sede e do interior, das seguintes localidades: Bela Vista, Coxilha Rural, Biriva, Poço Preto,

Progresso, Prestes, Jogareta, Posse dos Camargo, Três Passinhos, Volta Braba, Olaria, Cassariengo, estes utilizam o transporte escolar, que é viabilizado pelo poder público municipal, além de estudantes dos municípios vizinhos de Palmeira das Missões e Chapada. A escola SJB funciona nos três turnos, sendo que pela manhã atende os estudantes do ensino fundamental, 4º e 5º anos, e do 7º ao 9º ano e os estudantes do ensino médio, que uma vez por semana também frequentam a escola no turno da tarde para completar sua carga horária, no vespertino a escola atende os estudantes do 1º ao 7º ano do ensino fundamental, e no noturno, uma turma multisseriada com estudantes do 8º e 9º anos e o ensino médio. Ao total são 22 turmas.

De acordo com o Diagnóstico da Escola, apresentado do PPP, integram a escola em sua maioria estudantes de famílias de pequenos agricultores, com baixa renda e que em sua maioria auxiliam os familiares nas atividades rurais, ou do lar:

A atividade predominante no município de Novo Barreiro é a agricultura familiar dos pequenos agricultores, comerciantes e empregados e, por esse motivo a maioria dos estudantes que frequentam a escola vêm de famílias humildes e de baixa renda. Por isso, muitos destes ajudam seus pais no trabalho da lavoura, na produção de leite, e em serviços da pequena propriedade e nos serviços gerais da casa (PPP Escola Estadual de Ensino Médio São João Batista, 2009, p. 6).

Como podemos observar a escola SJB é composta desde sua essência por filhos e filhas desta terra que em sua maioria possuem ligação com o campo e com a agricultura. Sempre esteve ligada ao modelo de educação rural, que é destinado, de maneira geral, “a população agrícola constituída por todas aquelas pessoas para as quais a agricultura representa o principal meio de sustento” (Petty, Tombim e Vera, 1981, p. 33), porém, não possui aproximação entre a vida prática e o estudo, pois para esses sujeitos é “oferecida uma educação na mesma modalidade da que é oferecida às populações nas áreas urbanas” (Ribeiro, 2012, p. 293).

Sendo assim, o presente trabalho analisa a correlação entre o Projeto Política Pedagógico da Escola SJB com as demandas dos sujeitos do campo. E propõem ações educativas para orientar a reformulação do PPP da referida escola, tendo em vista o Projeto de Educação do Campo, e principalmente que se constitua como uma luta social de acesso à educação dos trabalhadores do campo, e não apenas para ou com os trabalhadores do campo (Ribeiro, 2012). Ou seja, que as demandas dos sujeitos do campo façam parte das práticas pedagógicas desenvolvidas pela escola, e que estas objetivem a

emancipação dos sujeitos, possibilitando condições para a permanência dos mesmos no campo.

Miguel Arroyo (1999), já propunha que a escola por meio da Educação do Campo deve reconhecer o homem, a mulher, a criança e o jovem do campo como sujeitos de direitos, que possuem uma trajetória de luta, de participação e construção de um projeto social, por isso, é necessário que a escola leve em consideração a história de cada educando e das lutas do campo. Outrossim, compreendemos a dívida histórica que a educação possui com tais sujeitos, que sofreram com a de falta de acesso e permanência à educação. Contudo, acreditamos que os mesmos possam contribuir com o processo de resistência e luta por políticas educacionais destinadas à escola pública, em seus distintos contextos, principalmente com a educação do e no campo, e que têm muito a contribuir na construção de uma educação que os contemple como sujeitos históricos, sociais e políticos.

2.3.1 A opção pelo recorte dos sujeitos

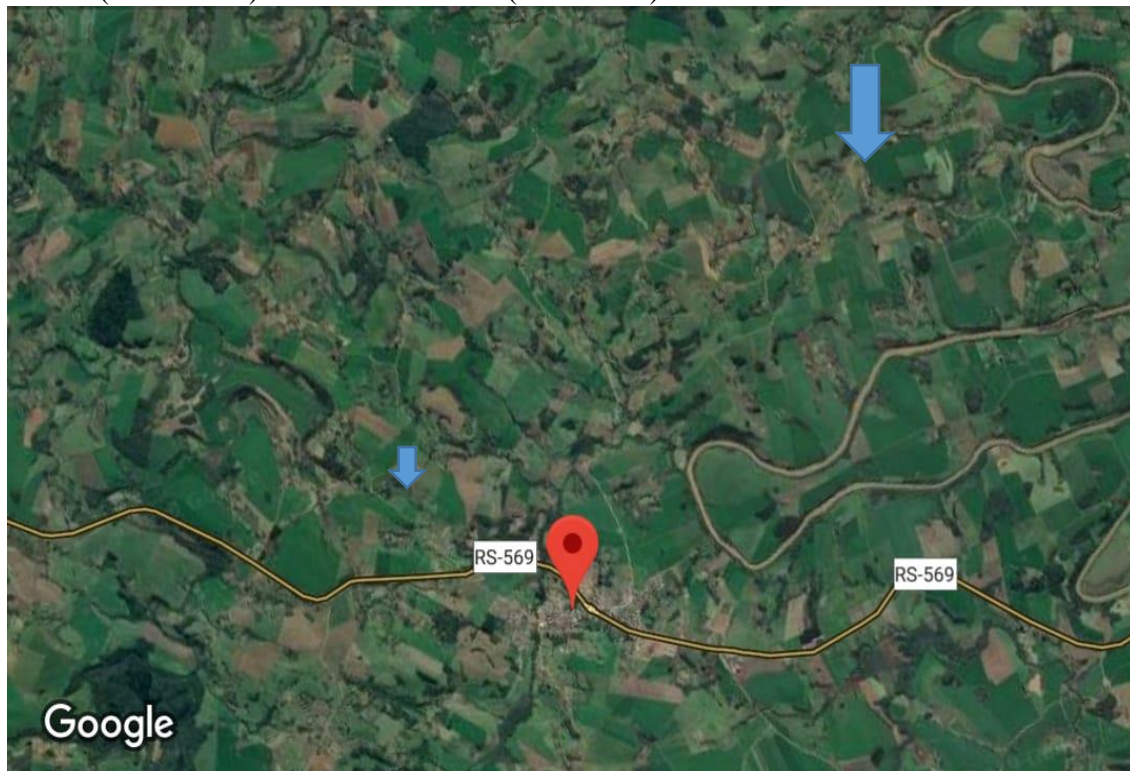
Levando em consideração que o presente trabalho se trata de uma pesquisa de mestrado, que é datada num prazo máximo de dois anos e meio, com as disciplinas que formam a sua grade curricular, também a quantidade de estudantes matriculados na escola SJB e a extensão territorial de Novo Barreiro, a pesquisa se tornaria inviável devido ao curto prazo e a proposição da mesma. Por isso, optou-se por realizar um recorte, que permite um estudo em profundidade por meio de amostragem que pode fundamentar uma generalização para situações análogas, com vistas às inferências possíveis.

Tal recorte foi feito sob duas localidades, Linha Bela Vista e Linha Prestes, ambas localizadas no município de Novo Barreiro. Portanto, os sujeitos da pesquisa são sujeitos do campo que possuem relação com a escola SJB e que residem nestas localidades.

A escolha pela comunidade da Linha Prestes se deu ao fato que é a localidade mais próxima da sede do município, logo da escola, por isso as crianças e adolescentes desde o ensino fundamental anos iniciais até o ensino médio frequentam a escola SJB.

Além disso, é um local de pequenas propriedades, inclusive algumas delas se destacam no cultivo de hortaliças orgânicas, que são comercializadas para o Programa Nacional de Alimentação Escolar, que prevê a aquisição de alimentos produzidos pela agricultura familiar, assim como são comercializados nas residências do município e em feiras em Palmeira das Missões, município vizinho.

Figura 07 - Vista aérea do município de Novo Barreiro, incluindo as localidades de Linha Prestes (seta menor) e Linha Bela Vista (seta maior).



Disponível em: <<https://www.google.com.br/maps/@-27.8659932,53.1037154,22720m/data=!3m1!1e3>>. Acessado em: 11/11/2019.

Já a opção pela comunidade da Linha Bela Vista se deu por ser uma das mais distantes da sede do município, estudam na escola apenas estudantes do ensino médio, pois realizam o ensino fundamental na Escola Municipal Zeferino Brasil, na Linha Três Passinhos. Ademais possui um histórico de envolvimento em lutas sociais, de tal maneira que algumas famílias deixaram a comunidade, em outros tempos, e se somaram a luta do MST, atualmente são lideranças em seus assentamentos.

Anteriormente, havia na comunidade da linha Bela Vista uma Escola Municipal de Ensino Fundamental, a escola Clara Camarão, que foi fechada há cerca de 7 anos. Desde então os estudantes se deslocam até a Linha Três Passinhos para frequentar o ensino fundamental, e posteriormente vão até a sede para cursar o ensino médio. A comunidade é muito organizada, possui igreja Católica, Evangélica e Luterana, time de futebol, ginásio de esportes, CTG²². Além disso, a comunidade possui representantes no

²² Nome abreviado ao Centro de Tradições Gaúchas do Rio Grande do Sul, que procura difundir as tradições, os costumes e a cultura do povo gaúcho.

poder público municipal, o atual vice-prefeito e um vereador. Durante conversa informal, antes das entrevistas, as pessoas relataram o quanto a comunidade sentiu o fechamento da escola, que fazia parte do cotidiano da vida das pessoas, inclusive que algumas famílias deixaram a comunidade para conseguir melhores condições de acesso aos estudos dos filhos, além disso, falaram do quando é dolorido ver a estrutura da escola em que estudaram, em que os filhos também iniciaram os estudos, ruir.

Com os elementos apresentados acima, justificamos a presente dissertação, com o propósito de contribuir com o processo educativo com vista a emancipação humana através desta pesquisa educacional alicerçada no projeto de Educação do Campo e que busca um outro projeto de sociedade. Por meio de um novo modelo de desenvolvimento rural, que prioriza os seus diversos sujeitos, valoriza o processo cultural, busca formas de socialização e as relaciona com os trabalhos vivenciados pelos trabalhadores e trabalhadoras do campo em suas lutas cotidianas, a fim de manter viva a identidade e com isso garantir o acesso ao conhecimento e ao direito à escolarização e a permanência dos mesmos no campo.

3 EDUCAÇÃO DO CAMPO CONCEPÇÃO EM MOVIMENTO

*“O importante não é estar aqui ou ali, mas ser.
E ser é uma ciência delicada, feita de pequenas observações do cotidiano,
dentro e fora da gente.
Se não executamos essas observações, não chegamos a ser:
apenas estamos, e desaparecemos.”
Carlos Drummond de Andrade*

Continuando o tecer de nossa pesquisa, neste capítulo vamos tramar os fios que constituem o Projeto de Educação do Campo. Inicialmente, tecemos uma distinção concisa entre Educação Rural e Educação do Campo com o intuito de observar conceitualmente algumas das oposições entre os dois termos.

Posteriormente esboçamos um breve panorama histórico da Educação do Campo, no qual buscamos percorrer a trajetória deste movimento, desde sua origem, à luta de seus sujeitos. Também analisamos as Constituições Federais na busca de relações com a Educação do Campo, na sequência discorremos acerca dos marcos normativos que orientam e regulam, ou seja, a legislação em que a mesma está amparada. Por fim, de forma bem objetiva, pontuamos a proposta pedagógica que direciona o Projeto de Educação do Campo.

3.1 CONCEPÇÕES E CONTRADIÇÕES: EDUCAÇÃO RURAL E EDUCAÇÃO DO CAMPO

O meio rural historicamente é um espaço de disputas e contradições de classes e grupos sociais. Fato que, por vezes, amplia e fortalece as desigualdades sociais dentro da lógica hegemônica do sistema capitalista. A educação sempre fez parte dessas disputas e na maioria das vezes contribuiu para reforçar e ampliar tais desigualdades.

Neste sentido, a chamada “educação rural” foi concebida para adequar os modelos políticos de desenvolvimento econômico com base nos interesses das classes dominantes, incluindo o setor empresarial e latifundiário, atualmente representado pelo modelo das monoculturas desenvolvidas na perspectiva do agronegócio. O ensino tido a partir da visão urbana, por meio da pedagogia tradicional e de um currículo imaleável e fragmentado, desconsiderando o modo de vida e as reais necessidades do campesinato. Essa visão passiva contribui para a condição de sujeito oprimido.

É exatamente contra essa visão passiva de Educação Rural que a Educação do Campo foi concebida, senão vejamos: a educação rural encontrava-se desvinculada das necessidades dos indivíduos em seu meio, desconsiderava e anulava os saberes dos camponeses (GRITTI, 2003) e ao mesmo tempo instruíam-os ao modelo produtivo agrícola norte-americano, que gerava dependência científica e tecnológica, logo, a educação rural também “funcionou como um instrumento formador tanto de uma mão de obra disciplinada para o trabalho assalariado rural quanto de consumidores dos produtos agropecuários gerados pelo modelo agrícola importado” (RIBEIRO, 2012, p. 297). Já a Educação do Campo foi pensada para desenvolver as potencialidades dos sujeitos do campo, de forma dialógica e coletiva juntamente com os movimentos sociais, tendo em vista a pedagogia da libertação, do movimento, da emancipação, do socialismo e do oprimido, como preconiza Freire “A pedagogia do oprimido que, no fundo, é a pedagogia dos homens empenhando-se na luta por sua libertação, tem suas raízes aí” (FREIRE, 2011, p. 55). Contrapondo-se a lógica do capital econômico que vê o campo apenas como o local em que se desenvolve as atividades agrícolas voltadas à produtividade e a busca desenfreada de lucros, a Educação do Campo é fruto de uma concepção em movimento, que prima pelo desenvolvimento sociocultural dos povos que estão inseridos no campo, com a pretensão de romper com a visão estereotipada dessa parcela significativa da população.

A Educação do Campo incentiva as atividades da agricultura familiar dos camponeses, com seu sistema de policultura e valoriza, sobretudo, a função social da terra de produzir alimentos para satisfazer as necessidades de subsistência, da mesma forma para as gerações futuras. Molina colabora neste sentido ao propor que “a especificidade da educação do campo, em relação a outros diálogos sobre educação deve-se ao fato de sua permanente associação com as questões do desenvolvimento e do território no qual ela se enraíza” (MOLINA, 2006, p. 10). Ademais, a Educação do Campo compreende o processo de ensino e aprendizagem através de um currículo que valoriza os saberes do campo e atua de forma transdisciplinar²³ na construção do conhecimento. Segundo

²³ Compreende-se por transdisciplinar o processo educacional baseado no diálogo e no trânsito entre as diversas áreas de conhecimento, englobando todas as disciplinas do meio escolar, que por sua vez estão articuladas em torno da visão do todo e de suas múltiplas compreensões. Ao mesmo tempo que, de acordo com Morin (2009), acaba com a divisão existente entre as disciplinas, pois supera a hierarquização dos saberes já introduzidos no contexto escolar, logo, é uma metodologia que exige uma mudança no ensino atual. Como afirma Morin (2009, p. 20), “o conhecimento torna-se pertinente quando é capaz de situar toda a informação em seu contexto e, se possível, no conjunto global no qual se insere”, para que a partir disso, o aluno tenha condições de refletir sobre o meio em que está inserido e na resolução de conflitos, buscando a transformação da realidade.

Ribeiro “para a escola básica do campo a memória das lutas e das experiências produtivas constitui-se na base curricular, em que se articulam: a produção da vida, dos alimentos, da sociedade e da ciência” (RIBEIRO, 2013, p. 197).

Assim, ao confrontarmos Educação Rural e Educação do Campo observamos que a última nega a primeira. Como afirma Ribeiro “a escola rural está profundamente distanciada da realidade do trabalho e da vida dos agricultores, uma vez que a educação tem sido utilizada pelas classes dominantes para manter a classe trabalhadora rural subordinada aos seus interesses” (RIBEIRO, 2013, p. 176). Por sua vez, a Educação do Campo é identificada e definida a partir das questões inerentes à realidade do campo, através dos saberes e das experiências dos povos do campo. Caldart (2002) nos diz que a Educação do Campo:

É um projeto de educação que reafirma como grande finalidade da ação educativa ajudar no desenvolvimento mais pleno do ser humano, na sua humanização e inserção crítica na dinâmica da sociedade de que faz parte; que compreende que os sujeitos se humanizam ou se desumanizam sob condições materiais e relações sociais determinadas; que nos mesmos processos em que produzimos nossa existência nos produzimos como seres humanos; que as práticas sociais, e entre elas especialmente as relações de trabalho, conformam (formam ou deformam) os sujeitos. É por isso que afirmamos que não há como verdadeiramente educar os sujeitos do campo sem transformar as circunstâncias sociais desumanizantes, e sem prepará-los para ser os sujeitos destas transformações (...) (CALDART, 2002, p. 22).

Torna-se evidente que a concepção de educação para o campesinato é decorrente do pensamento coletivo e reivindicada pelos movimentos sociais do campo, que sentiram necessidade de outra educação, para além da educação rural proposta pelo Estado. Por isso, a compreendem como um processo em constante construção coletiva, no qual o homem é tido como um ser inacabado, em transformação, Freire já dizia “Ninguém liberta ninguém, ninguém se liberta sozinho. Os homens se libertam em comunhão” (FREIRE, 1987, p.29). O que se quer com a Educação do Campo é a construção de nova proposta que seja capaz de orientar o homem à libertação e à emancipação da visão limitada que o condiciona e o oprime cada vez mais.

Além disso, de acordo com Ribeiro (2013) podemos observar que se busca por meio da educação o exercício pleno da cidadania, levando em conta o desenvolvimento do país que considera a solidariedade, a justiça social e a sustentabilidade dos seus recursos naturais. Como exposto no Artigo 4º do Conselho Nacional de Educação/CNE, de 3 de abril de 2002:

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 em um 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, 2002).

Dessa forma, compreendemos que há um processo em construção sobre o conceito de Educação do Campo, articulado na ação e na prática dos movimentos sociais do campo e na luta e defesa da escola **do e no** campo. Se há possibilidades de liberdade e de emancipação do campesinato é através da vida que se constrói cotidianamente no campo e por meio da Educação do Campo; e não de outro projeto de educação que está aprofundando ainda mais as desigualdades sociais, econômicas e culturais, baseada no modelo capitalista de sociedade.

É por uma Educação do Campo que valoriza as matrizes culturais, sociais, a memória coletiva dos seus povos, bem como os saberes para o trabalho, para a produção, para a justiça, para a realização plena do ser humano como humano, ressaltando algumas práticas culturais do campo como a terra, o tempo, a memória coletiva e a oralidade que este trabalho se desenvolve. Neste sentido, Arroyo (1999) destaca a necessidade de “vincular-se às matrizes culturais do campo aos novos sujeitos culturais que o movimento social recria. É por aí que a gente avança” (ARROYO, 1999, p. 33).

Entretanto, frente as políticas neoliberais para a educação e para a agricultura que atende aos interesses do modelo dominante, “é a Educação Rural e não a Educação do Campo, que deve retornar à agenda do Estado, reciclada pelas novas demandas de preparação de mão de obra para os processos de modernização e expansão das relações capitalistas na agricultura” (CALDART, 2012, p. 260). Logo, o enfrentamento de tal agenda é um desafio constante, e sendo a escola um espaço de organização social, de reflexão, de análise crítica e de construção coletiva cabe também a ela protagonizar a resistência frente a isso.

3.2 BREVE PANORAMA HISTÓRICO SOBRE A EDUCAÇÃO DO CAMPO

Para compreendermos a trajetória da Educação do Campo e o reconhecimento que aos poucos vem sendo conquistado pelos trabalhadores e pelas trabalhadoras do campo como sujeitos de direitos, traçamos um breve panorama histórico da mesma. Ela é uma

política pública que nasce com os sujeitos na luta por terra e por direitos, objetivando garantir o acesso e permanência dos povos no campo, com terra, trabalho e educação.

A história da Educação Rural, agora Educação do Campo se assemelha com a própria história da educação brasileira, uma vez que ambas são marcadas pelo descaso de uma sociedade elitista e excludente, que por longo período excluiu parcela significativa da população brasileira do acesso à educação. Desde o período colonial convivemos com o paradigma de que o campo é apenas um local de trabalho braçal ou de monopólio do grande proletariado, atualmente do agronegócio, no qual a terra, o trabalho, os alimentos e até a própria vida se transformam em mercadoria dentro da lógica desumanizadora do capital.

Somos contrários de tal ideia, vemos o campo como um lugar de distintos sujeitos, de crianças, de juventudes, de homens e de mulheres, de idosos, de sujeitos históricos, sociais e políticos repletos de experiências, conhecimentos e saberes. Como um lugar de distintas matrizes culturais, onde se busca uma relação harmoniosa com a natureza, onde se valoriza a vida coletiva, onde se produz alimento e também conhecimento. Sobretudo, como um lugar de luta. Luta pela vida, pela terra, por saúde, por segurança e por educação. Por um novo projeto de sociedade, no qual ocorra o reconhecimento e a valorização dos sujeitos do campo.

Ao longo da história do nosso país raras foram às vezes em que políticas educacionais, ou mesmo, projetos pedagógicos foram articulados e pensados juntamente com os sujeitos do campo. Já que os governos, segundo Caldart (2002), além de não reconhecerem os sujeitos do campo como sujeitos da política e da pedagogia, “tentaram sujeitá-los a um tipo de educação domesticadora e atrelada a modelos econômicos perversos” (CALDART, 2002, p. 28), por isso, anteriormente a chamavam de *educação para o meio rural*, termo que é utilizado ao se fazer referências à educação do campo em nossas constituições.

O termo “Educação do Campo” é recente, um conceito que ainda está em construção, contudo que vinha sendo pensado desde a criação do Setor de Educação do MST. Juntamente com a luta pela terra, os sem-terra, decidiram criar uma escola da terra, pensada nos seus sujeitos, “ver o campo como parte do mundo e não como aquilo que sobra além das cidades” (FERNANDES, 2002, p. 91).

A partir desta perspectiva que foi realizado o I Encontro Nacional dos Educadores da Reforma Agrária (ENERA), em julho de 1997, no qual o MST foi desafiado, por

algumas entidades²⁴ a estabelecer uma discussão mais ampla sobre a situação da educação no meio rural brasileiro (CALDART, 2012).

O diálogo entre os povos do campo, que abrangem desde os camponeses, indígenas, quilombolas, ribeirinhas, trabalhadores assalariados, colonos, agricultores familiares e outros vinculados à terra e ao trabalho nela, resultou na I Conferência Nacional Por uma Educação Básica do Campo, ocorrida em julho de 1998, em Luziânia, Goiás. Contudo, foi durante as discussões em preparação ao documento base da Conferência que a denominação do campo é utilizada como um argumento de contraponto, com relação à educação rural:

Utilizar-se-á a expressão *campo*, e não mais usual, *meio rural*, com o objetivo de incluir no processo da conferência uma reflexão sobre o sentido atual do *trabalho camponês* e das lutas sociais e culturais dos grupos que hoje tentam garantir a sobrevivência desse trabalho. Mas, quando se discutir a educação do campo, se estará tratando da educação que se volta ao conjunto dos trabalhadores e das trabalhadoras do campo, sejam os camponeses, incluindo os quilombolas, sejam as nações indígenas, sejam os diversos tipos assalariados vinculados à vida e ao trabalho no meio rural (Kolling, Nery e Molina, 1999, p. 26).

Foi a partir do contexto da I Conferência Nacional Por uma Educação Básica do Campo²⁵ que surgiu a expressão Educação Básica do Campo. Nesta conferência, Kolling, Nery e Molina já vislumbravam alguns dos desafios a serem enfrentados pela Educação do Campo, por isso já afirmavam que “não basta ter escolas no campo; quer-se ajudar a construir escolas do campo, ou seja, escolas com um projeto político pedagógico vinculado às causas, aos desafios, aos sonhos e à cultura do povo trabalhador do campo” (KOLLING, NERY e MOLINA, 1999, p. 29).

Os educadores, bem como os movimentos sociais e entidades presentes na Conferência, reafirmaram que o campo é um espaço de vida digna, por isso a luta por políticas públicas voltadas a educação que condiga com essa realidade é legítima. Como

²⁴ O Eneer bem como a I Conferência Nacional por uma Educação do Campo contou com o apoio da Confederação Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), da Universidade de Brasília (UnB), do Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef) e da Organização das Nações Unidas para Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco). Aliás, as duas últimas organizações, a Unesco e a Unicef, também estiveram presentes na Conferência Mundial de Educação para Todos, em Jomtein na Tailândia, em 1990. Conferência que foi convocada e organizada pelo Banco Mundial e que originou a Declaração Mundial sobre Educação para Todos, na qual se firmara o compromisso em promover o acesso à educação básica para todos. Segundo Libâneo as políticas educacionais no Brasil “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*. (Libâneo 2012, p. 21, destaques do autor).

²⁵ A I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo é um marco da trajetória da Educação do Campo, foi realizada em Luziânia, Goiás, de 27 a 30 de julho de 1998. Ver mais em: <<http://educacaodocampo-bibliotecavirtual.blogspot.com.br/2017/07/20-cadernos-tematicos.html>>.

fruto deste momento de discussão constitui-se uma ‘Articulação Nacional em Defesa da Educação Básica do Campo’, que foi incumbida de dar continuidade ao processo de discussões a respeito da constituição do projeto de Educação do Campo em diferentes esferas, desde tramitações no Congresso, fomento e organização de seminários estaduais e nacionais, ao aporte teórico para reflexões sobre a Educação do Campo.

A partir das discussões do Seminário Nacional de Educação do Campo, realizado em Brasília, em novembro de 2002, se argumentou a mudança do termo ‘Educação Básica do Campo para Educação do Campo’. De acordo com Kolling, Cerioli e Caldart (2002) a luta pela construção de escolas do campo compreende o direito à educação que abrange o período da educação infantil à universidade, assim como, ao conjunto de processos formativos já constituídos pela humanidade. “Vamos continuar lutando para garantir que todas as pessoas do campo tenham acesso à educação pública e de qualidade em seus diversos níveis, voltado aos interesses da vida do campo” (ibid., p. 18).

Já a II Conferência Nacional por uma Educação do Campo que ocorreu em julho de 2004, novamente no município de Luziânia/GO, contou com a participação de mais de mil pessoas, representando os dos movimentos sociais e sindicais, as organizações de trabalhadores e trabalhadoras do campo e de educadores, de universidades, representantes dos setores de educação e de órgãos municipais, estaduais e federais. Os debates foram acalorados, devido às divergências de posicionamento frente ao contraponto de projetos de campo (Caldart 2012). Contudo, foi reafirmado o compromisso coletivo frente a visão de campo, de educação e de política pública, com o lema: “Educação do campo: direito nosso, dever do Estado”.

A exemplo da experiência pedagógica desenvolvida em diversos movimentos sociais, em especial pelo MST, por meio da pedagogia do movimento, a educação do campo compreende e busca aplicar uma proposta de educação que ocorra na prática cotidiana, na escola e em outras territorialidades, segundo Molina, não podemos esquecer que a Educação do Campo “é muito maior que a escola. Ela se realiza também na escola, porém, por ter como preocupação central a formação em sua plenitude, dos seres humanos, ela envolve a vida como um todo” (MOLINA, 2004, p. 43). Portanto, compreende a prática social como um princípio educativo, que está atrelado ao trabalho e também a dimensão da formação dos sujeitos nos processos que relacionam tanto a cultura quanto a participação nas lutas políticas e sociais.

A proposta pedagógica do MST leva em consideração princípios filosóficos, de novas visões de mundo e de alternativas para transformá-lo, e princípios pedagógicos que

direcionam os filosóficos, por meio dos seguintes elementos: relação entre teoria e prática, combinação metodológica entre processos de ensino/aprendizagem, reconhecimento da realidade dos estudantes e escolha de conteúdos formativos que tenham relação com esta realidade, educação para o trabalho e para a cultura, vínculo orgânico entre processos educativos/processos políticos, gestão democrática e auto-organização dos estudantes, criação de coletivos pedagógicos, inserção no universo de pesquisa e formação pedagógica permanente aos educandos e educadores (TSUKAHARA *et al*, 2016, p. 07), dentro da perspectiva do materialismo histórico e dialético²⁶. Essa também é, ou deve ser, a proposta pedagógica que direciona o projeto de educação do campo.

Com relação a concepção de política pública educacional, a educação do campo ganha maior espaço nas discussões, uma vez que a mesma é construída com os próprios sujeitos, que são sujeitos de direitos. E ainda, porque acreditam ser essa uma das formas de universalizar o acesso à educação para todos. Segundo Caldart (2002, p. 26) o direito à educação “não pode ser tratado como serviço nem como política compensatória; muito menos como mercadoria”. Santos (2009) corrobora ao enfatizar que a educação do campo constitui uma nova concepção de política pública porque não se constrói com sujeitos isolados, mas com sujeitos concretos, com territorialidades, ou seja, sujeitos coletivos de direito. Para Molina (2012) a importância reside no protagonismo dos movimentos sociais na construção dessas políticas públicas educacionais. Esse é o grande diferencial:

Embora os camponeses já tivessem por diversas vezes sido protagonistas na cena pública nacional, ainda não o haviam sido para exigir seus direitos no âmbito da educação. E ao fazê-lo, em razão da histórica experiência acumulada nas lutas sociais, trazem para o debate e para a construção das políticas públicas a marca dos coletivos organizados que têm objetivos comuns e a consciência de um projeto coletivo de mudança social, de coletivos privados de seus direitos e que exigem do Estado ações no sentido de garanti-los (MOLINA, 2012, p. 589).

Ao longo destes 20 anos o Projeto de Educação do Campo constitui um novo capítulo da história da Educação Brasileira. O mesmo vem se movendo e ganhando força através das Conferências, citadas acima, de seminários nacionais e estaduais, a exemplo

²⁶ Essa também a perspectiva desta pesquisa, já que de acordo com D’agostini “uma pedagogia pode ser reconhecida como marxista quando a educação é pensada e praticada a partir de uma lógica materialista dialética, que leva em conta o desenvolvimento histórico do homem, da sociedade e da educação e se propõem a pensar teologicamente a educação tendo como referência o projeto histórico socialista e a crítica e a explicitação das contradições da educação e da sociedade capitalista (D’AGOSTINI, 2009).

do Seminário Internacional e Fórum de Educação do Campo, o Sifedoc²⁷, que se coloca como um espaço de debate coletivo, viabilizando a troca de experiências, ampliando o debate teórico e fortalecendo o processo de construção da Educação do Campo. Além disso, ao acessarmos a Biblioteca Digital de Teses e Dissertações²⁸ (BDTD) nos deparamos com uma vasta produção que aborda assuntos diversos sobre a Educação do Campo, isso significa que o campo por ser um espaço de gentes tenciona muitas pesquisas, que por sua vez, tem contribuindo por meio do processo de estudo da reflexão teórica e da prática com o projeto de Educação do Campo.

Dessa forma, pode-se dizer que a Educação do Campo é fruto de muitas lutas dos movimentos sociais do campo que compreenderam que a educação é um direito, e sendo eles sujeitos de direitos devem ter o mesmo assegurado. A Educação do Campo luta por uma educação específica voltada aos interesses dos povos do campo, diferenciada do modelo rural e das adaptações da escola da cidade. Uma educação “no sentido amplo do processo de formação humana, que constrói referências culturais e políticas para a intervenção das pessoas e dos sujeitos sociais na realidade, visando uma humanidade mais plena e feliz” (KOLLING, NERY e MOLINA, 1999, p 45).

Molina dialoga neste sentido ao propor que também há no campo a necessidade de formação intelectual, uma vez que compreende a educação como forma de efetivar a participação dos sujeitos na sociedade e na defesa de um projeto emancipador:

[...] a concepção de educação que emerge da luta da classe trabalhadora no campo é pautada pela ideia da autoemancipação do trabalho em relação à subordinação ao capital, colocando a intencionalidade de articular educação e trabalho em um projeto emancipador. O movimento da Educação do Campo reconhece a articulação fundamental entre a racionalidade camponesa e o projeto educativo e adota princípios estratégicos que orientam as experiências formativas. O acúmulo de experiências nas lutas por direitos dos povos do campo vem demonstrando a importância estratégica do acesso à educação pública, na disputa contra-hegemônica pela formação intelectual, ideológica e moral dos povos do campo (MOLINA, 2015, p. 381).

Portanto, pesquisar o campo e os seus sujeitos é ir ao encontro de múltiplas identidades e histórias, que ao fim e ao cabo se entrelaçam e formam a identidade dos

²⁷ O SIFEDOC ocorre no Rio Grande do Sul desde 2012, juntamente com os Seminários Regionais de Educação do Campo. Protagonizado em parceria com os movimentos sociais, as universidades públicas e os institutos federais, além dos sindicatos e escolas de educação básica, constituindo-se num espaço permanente de debates, provocações e de resistência. Sua última edição foi em 2018.

²⁸ A BDTD integra os sistemas de informação de teses e dissertações existentes nas instituições de ensino e pesquisa do Brasil, e também estimula o registro e a publicação de teses e dissertações em meio eletrônico, ou seja, é uma página da internet que possibilita acesso aberto à teses e dissertações. Para acessá-la: <<http://bdtd.ibict.br/vufind/>>. Acesso em maio de 2019.

trabalhadores e das trabalhadoras do campo. Além disso, para Fernandes (2002) é “defender o direito que uma população tem de pensar o mundo a partir do lugar onde vive, ou seja, da terra em que pisa, melhor ainda: desde sua realidade” (FERNANDES, 2002, p. 97), porque ainda, segundo o autor, se isso não ocorre a população do campo está fadada a pensar e idealizar um mundo que não vive e isso interfere diretamente na construção da sua identidade, elemento primordial da formação cultural.

3.3 O QUE NOS DIZEM AS CONSTITUIÇÕES FEDERAIS SOBRE A EDUCAÇÃO DO CAMPO

O direito ao acesso à educação, por significativo período, vinha junto com o nascimento do indivíduo e pouquíssimos nasciam com tal direito. Por óbvio que não eram os filhos e filhas dos trabalhadores e das trabalhadoras rurais, a estes cabiam apenas à exclusão e o descaso por parte do Estado, que por sua vez estava vinculado ao sistema agrário do latifúndio e ao trabalho escravo. Prova disso que ao analisarmos as Constituições Federais do Brasil nos deparamos com a seguinte realidade: nas duas primeiras Constituições Federais, de 1824 e 1891, a educação para os trabalhadores do campo nem sequer foi mencionada.

A CF de 1824 foi outorgada pelo Imperador D. Pedro I e assegurava o direito à educação primária a todos os cidadãos, porém desconsiderava como cidadãos os negros e os escravos alforriados, que por esse motivo foram excluídos do processo educacional. A constituição seguinte, de 1891, foi a primeira republicana e representou maior retrocesso, pois não mais garantia o ensino primário gratuito, determinava que os analfabetos não tinham direito ao voto e mencionava apenas a criação de instituições de ensino superior e secundário nos Estados.

Já a Constituição Federal de 1934, em seu artigo 121, parágrafo 4º, tratava sobre a Educação Rural com sentido mais amplo:

O trabalho agrícola será objeto de regulamentação especial em que se atenderá, quanto possível, ao disposto neste artigo. Procurar-se-á fixar o homem ao campo, cuidar de sua educação rural, e assegurar ao trabalhador nacional a preferência na colonização e aproveitamento das terras públicas. (BRASIL, 1934).

Já o artigo 156 dispunha sobre as vagas destinadas a realização do ensino nas zonas rurais, sendo que caberia a União reservar, no mínimo, vinte por cento das quotas

destinadas a educação no respectivo orçamento anual (BRASIL, 1934). Engajados na luta por esta Constituição, os Pioneiros da Escola Nova almejavam a reconstrução do sistema educacional com vista a formação do cidadão brasileiro, contudo a tal reconstrução acabou por fortalecer ainda mais o monopólio burguês.

Com o autoritarismo do Estado Novo e com a efetivação da CF de 1937, a educação torna-se conservadora e dualista, refletida numa educação intelectual voltada para as elites e a outra para os menos favorecidos, que se resumiria em mão de obra para trabalhos braçais, como se pode observar em parte do artigo 129 “[...] o ensino pré-vocacional profissional destinado às classes menos favorecidas é em matéria de educação o primeiro dever de Estado[.]” (Brasil 1937). Tal modelo atendia exclusivamente aos interesses da elite latifundiária e do capital. O mesmo ocorreu nas Constituições de 1946 e 1967, que até chegaram a fazer referência à educação do campo, contudo sob o domínio e para atender aos interesses da burguesia. Como podemos observar no artigo 168, inciso III, da CF de 1946, o qual transfere a responsabilidade do Estado, “as empresas industriais, comerciais e agrícolas, em que trabalhem mais de cem pessoas, são obrigadas a manter ensino primário gratuito para os seus servidores e os filhos destes” (BRASIL, 1946).

Vale destacar que na década de 1960 surgiu uma nova perspectiva de educação, que teve como principal propulsor Paulo Freire. O sistema desenvolvido por Freire defendia que a alfabetização deveria partir de situações concretas, e realizar através do diálogo, na promoção de uma educação na qual se desenvolvesse um “processo de alfabetização pela conscientização” (PAIVA, 2015, p. 281). É importante registrar que juntamente com esse movimento educacional surgem outros movimentos sociais, políticos e culturais que começaram a questionar a política capitalista.

Entretanto, em 1964, o modo popular Paulo Freire de alfabetizar é silenciado pelo regime militar; o programa Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL) instituído, a fim de atender aos interesses do período ditatorial. De acordo Rodrigues (2010) a finalidade do MOBRAL era persuadir a população de que o programa os livraria do analfabetismo, além de fomentar o modelo industrial-urbano, através da força de trabalho alfabetizada, intensificando o padrão capitalista de produção e consumo. Neste mesmo contexto, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 5692/71 foi aprovada e fazia menção à educação do campo, porém, sem garantir a sua efetivação, porque o Estado se eximiu da responsabilidade de formação dos sujeitos e a atribuiu às empresas e aos

proprietários de terras.

As políticas educacionais brasileiras atuais foram pensadas, articuladas e organizadas a partir da retomada da democracia, com a promulgação da Constituição Federal de 1988. A mesma contribuiu fortemente com o processo de democratização da educação, ocasionando a expansão dos direitos à educação como dever do Estado, como podemos observar no artigo 205, “A educação direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988).

Apesar da CF de 88 ter sido construída de forma democrática e com a participação dos movimentos sociais e populares, ademais, da afirmação do direito à educação para todos, observa-se que ao longo dela a educação do campo não é mencionada explicitamente. Por isso, para que os direitos à educação, de fato, sejam assegurados, através do Estado de Direito, que é o Estado dos Cidadãos, é necessária uma forte cobrança para a garantia dos mesmos. Por outro lado, a Carta Magna é a responsável pela abertura do diálogo e da criação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e de Constituições Estaduais que enfatizam a educação voltada para os filhos e filhas dos trabalhadores do campo, como forma de garantia da igualdade e do respeito às diferenças.

Como podemos observar ao longo de sua trajetória a educação voltada para os sujeitos do campo vinha sendo tratada, na maioria das vezes, como fruto de políticas compensatórias, por isso não se constituiu num espaço de prioridade e nem de reconhecimento dos sujeitos do campo. Resultando na marginalização, no preconceito e nos estereótipos que são vinculados aos camponeses, como seres retrógrados e atrasados. Dessa forma, ainda é necessário lutar por políticas públicas que garantam aos sujeitos do campo a igualdade de direitos ao acesso e a permanência à educação, como forma de intervir no domínio das desigualdades, causadas pelo acúmulo de riquezas do sistema capitalista.

Neste viés, Mészáros (2008) propõe uma reflexão dialética da determinação dos que lutam contra o domínio do capital, da exploração e da opressão, sobretudo no campo do trabalho, dialogando com a educação de qualidade social na medida em que sinaliza a necessidade desta de debruçar para além de sua função no espaço escolar. A fim de, contribuir na formação de sujeitos autônomos, críticos, protagonistas de uma sociedade mais justa e igualitária, ou seja, que possibilite a superação da lógica do capital, por meio

do processo educativo mais amplo para uma sociedade para além do capital, nesta lógica que perpassa a educação do campo.

Dessa forma, pensar a sociedade tendo o ser humano como referência, exige que se supra a lógica desumanizadora do capital, que se caracteriza pelo individualismo, pela busca do lucro e pela competição em todos os espaços. A transformação da educação reprodutivista, no mesmo âmbito que a sociedade requer mudanças sociais, a fim de que se possa estabelecer outros meios de produção através da divisão social do trabalho. Contudo, para que tal prática se concretize é primordial a internalização subjetiva de identificação de classe entre os sujeitos.

Neste sentido se faz necessário a luta por políticas públicas que garantam o direito à educação no e do campo. *No* campo por ser o local no qual o educando vive, e *do* campo por ser uma educação voltada desde o seu lugar e a sua participação, aliada à sua cultura e as suas necessidades humanas e sociais (Caldart, 2002). Sabe-se da origem classista, da escola do campo, e que ela propõe uma formação de sujeitos capazes de assimilar as contradições da sociedade capitalista, realizando o contraponto e conjecturando caminhos para a sua superação, tendo em vista seu potencial produtivo destruidor, como afirma Mézáros (2008).

3.4 LEGISLAÇÃO ATUAL DA EDUCAÇÃO DO CAMPO

Ao falarmos da legislação atual da Educação do Campo, estamos falando de políticas públicas e temos a compreensão de que nos últimos tempos houveram significativos avanços e investimentos na educação de maneira geral. Num cenário de reconfiguração, no qual a União, os estados e os municípios construíram políticas pautadas na democratização do ensino, no atendimento dos direitos e na equidade, a exemplo o Plano Nacional de Educação - PNE²⁹. Contudo, conforme Farenzena e Luce observam “ainda não chegamos a uma proteção efetiva dos direitos à educação” (FARENZENA e LUCE, 2014, p.200), sendo a desigualdade social um fator que

²⁹ O primeiro PNE foi elaborado pelo Conselho Federal de Educação, em 1962, como cumprimento do estabelecido na Lei de Diretrizes e Bases, de 1961. O segundo PNE foi elaborado em conformidade com a CF de 1988. A partir de 1997, iniciou-se a elaboração do PNE, que passou a vigorar entre os anos 2001 a 2010, por meio de Lei 10.172, sancionada em 09 de janeiro de 2001. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/atividade-legislativa/comissoes/comissoes-permanentes/ce/plano-nacional-de-educacao/historico>>. Acesso em: 24/08/2018.

contribui fortemente para isso. Logo, para a efetivação do direito educacional voltado para todos torna-se imprescindível o investimento em políticas sociais.

Ainda para Farenzena e Luce fatores como raça/etnia, condições financeiras e territoriais contribuem com o aumento das desigualdades educacionais, provocada em virtude das desigualdades sociais, “há segmentos da população cujos índices de escolaridade ou escolarização são piores: aqueles que vivem em famílias com renda *per capita* mais baixa; os pretos e pardos; os mais velhos; aqueles que vivem no meio rural” (FARENZENA e LUCE, 2014, p. 201).

Como se observa os sujeitos do campo são os atores sociais mais vulneráveis, porque em sua maioria são pobres, são pretos e pardos e não tiveram acesso à escolarização. Com o intuito de modificar tal cenário a Educação do Campo foi reconhecida como uma educação que exige outras práticas, por isso políticas pensadas para a cidade foram adaptadas ou adequadas ao campo. A atual LDB, em seus artigos 23 e 24, fala sobre adequação do calendário escolar, e o artigo 28 discorre especificamente sobre a educação rural propondo que:

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

- I – conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural;
- II – organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;
- III – adequação à natureza do trabalho na zona rural (BRASIL, 1996).

Souza (2010) ao analisar os artigos da LDB citados acima, observa que por mais avanços que se tenha tido, há uma continuidade da mesma política educacional para o campesinato:

Embora tenha sido um avanço significativo para a educação do campo, o artigo 28 determina a “adaptação” da educação à realidade do campo. Propõe um mero ajuste da educação existente para as escolas do campo. Os artigos 23 e 24 garantem a “adequação” do calendário escolar em função das peculiaridades locais como clima, produção etc., a organização do ensino, a construção de currículo específico e diferenciado (SOUZA, 2010, p. 158).

Já para Arroyo (2007, p.158) a palavra “adaptação”, que é utilizada repetidas vezes nas políticas e nos ordenamentos legais, “reflete que o campo é lembrado como o outro lugar, que são lembrados os povos do campo como os outros cidadãos, e que é lembrada a escola e os seus educadores (as) como a outra e os outros”. A educação do

campo precisa de políticas públicas que sejam pensadas nos seus diversos sujeitos, que atendam às suas necessidades, bem como as diversidades que o campo tem, além de oferecer condições educacionais, curriculares, formação inicial e continuada aos professores.

Nesse sentido o documento “Educação do Campo: marcos normativos, 2012”, que está disponível em Ministério de Educação e Cultura (MEC), 2012³⁰, apresenta as leis, os decretos e as resoluções que normatizam as políticas educacionais para a implantação legítima da Educação do Campo. Essa construção é fruto de articulações e de ações que foram elaboradas e pensadas na e pela população que vive no campo para atender aos seus ideais e necessidades enquanto classe trabalhadora do campo. Para visualizar e compreender a linha histórica dos marcos normativos das políticas educacionais do campo recorreremos ao estudo de Pavani (2018), por meio do quadro 01:

Quadro 01 - Marcos Normativos da Educação do Campo

Documento	Data	Temática
Parecer nº 36	04 de dezembro de 2001.	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 nº 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 nº 1	02 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

³⁰ 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: 24 de junho de 2019.

		realidade local dos estudantes, não os desvinculando de seus lugares de origem.
Parecer CNE/CEB nº 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 nº 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 nº 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 nº 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 nº 7.352	04 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 nº 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: PAVANI, Greti Aparecida, 2018, p. 33.

Além da forte pressão e dos enfrentamentos políticos e jurídicos exercidos pelos movimentos sociais e sujeitos do campo para aprovação dos marcos normativos é necessário exigir e pleitear constantemente o cumprimento dessas políticas educacionais para a Educação do Campo, uma vez que o cenário atual é desfavorável para sua efetiva realização. Por isso, as populações do campo, em conjunto com os movimentos sociais, devem manter-se organizados e em luta, sendo essência e resistência na construção de uma educação pública de qualidade social e que garanta o direito daqueles que vivem no campo.

Ainda com relação aos marcos normativos gostaríamos de destacar aqueles com que dialogamos constantemente, devido a aproximação do tema:

- Resolução CNE/CEB Nº 1, em 3 de abril de 2002;
- Decreto nº 7.352 de 4 de novembro de 2010.

A aprovação no Conselho Nacional de Educação da Resolução CNE/CEB Nº 1, em 3 de abril de 2002, denominada Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo é um dos grandes marcos legais das conquistas dos povos do campo. Neste documento fica evidente o reconhecimento da identidade da Educação do Campo vinculada à realidade que a cerca. Como podemos observar no parágrafo Único, do Art. 2º, que diz:

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

O Decreto nº 7.352 de 4 de novembro de 2010³¹ discorre sobre a política de Educação do Campo e o PRONERA, que integra a política de Educação do Campo. Teve sua aprovação após muita luta e resistência por parte dos movimentos sociais do campo e também dos seus sujeitos. Num total de dezenove artigos o decreto enfatiza uma política permanente de Estado em favor do campesinato. Como podemos observar no 2º artigo que discorre sobre os princípios da educação do campo:

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

³¹ O Decreto nº 7.352 de 4 de novembro de 2010 pode ser consultado através do seguinte endereço eletrônico: <http://portal.mec.gov.br/docman/marco-2012-pdf/10199-8-decreto-7352-de4-de-novembro-de-2010/file>.

- II - incentivo à formulação de projetos político-pedagógicos específicos para as escolas do campo, estimulando o desenvolvimento das unidades escolares como espaços públicos de investigação e articulação de experiências e estudos direcionados para o desenvolvimento social, economicamente justo e ambientalmente sustentável, em articulação com o mundo do trabalho;
- III - desenvolvimento de políticas de formação de profissionais da educação para o atendimento da especificidade das escolas do campo, considerando-se as condições concretas da produção e reprodução social da vida no campo;
- IV - valorização da identidade da escola do campo por meio de projetos pedagógicos com conteúdos curriculares e metodologias adequadas às reais necessidades dos alunos do campo, bem como flexibilidade na organização escolar, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;
- V - controle social da qualidade da educação escolar, mediante a efetiva participação da comunidade e dos movimentos sociais do campo (BRASIL, 2010).

Os planos de ação que tratam o Decreto estão inseridos no PNE 2014/2024³², sendo que dentre as 20 metas em 11 delas, mais especificamente em suas estratégias pode-se observar referências voltadas à Educação do Campo. Contudo, apenas a redação da meta 8 faz referência direta ao campo em seu próprio texto, propondo a elevação da escolaridade para a população do campo, da região de menor escolaridade no país e dos 25% mais pobres.

Porém, devido à aprovação da EC 95, que faz parte do Novo Regime Fiscal do Brasil, e prevê o “congelamento” de investimentos públicos em despesas primárias por um período de 20 anos, o cumprimento do PNE (2014-2024) está inviabilizado, pois os investimentos em educação diminuirão drasticamente, aumentando assim a desigualdade social, o agravamento da pobreza e o acúmulo e a concentração de renda. Podendo ocasionar retrocessos das conquistas históricas que a educação e o campesinato obtiveram.

Dessa forma, se a EC 95 impossibilita a execução do PNE (2014-2024) também inviabiliza as ações articuladas para a Educação do Campo. Deixando o campesinato à mercê de um sistema que se torna cada vez mais excludente e elitista. Bem como, exposto aos reflexos das vivências do passado que marcaram e vem marcando a história atual, como a concentração da terra para uma minoria, a exploração da mão-de-obra, a presença quase nula do Estado que só faz o cenário de desigualdade social aumentar.

³² O atual PNE foi pensado e elaborado como uma política de Estado, num planejamento de 3 anos, com a participação da comunidade escolar, e para ser executado no período de 10 anos. Para observar as metas e as estratégias do PNE 2014/2024, bem como a Lei 13.005 de 25 de julho de 2014, que regulamenta o referido PNE, acessar: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm>. Acesso em: 21 de julho de 2018.

Além do exposto acima também é pertinente mencionarmos outros programas que estão atrelados a Educação do Campo. A exemplo, o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA³³ - que desde sua criação contribuiu significativamente na democratização do conhecimento no campo, escolarizando os sujeitos que vivem nos assentamentos. Propõe e desenvolve projetos educacionais com metodologias voltadas para o desenvolvimento do campesinato, é executado pelo Estado, universidades e movimentos sociais. O programa foi construído com a participação e o protagonismo dos movimentos sociais, em especial o MST, e dos sujeitos do campo, por isso, valoriza a diversidade cultural e socioterritorial, os processos de interação e transformação do campo, o avanço tecnológico e científico, a gestão democrática e a coletividade. Outros programas que podemos citar e que têm contribuído para a efetivação da Educação do Campo são o Projovem Campo³⁴ e o Procampo³⁵. Este último é um programa de Licenciatura em Educação do Campo, voltado aos sujeitos do campo, com o intuito de formá-los para atuar na educação básica nas escolas do campo.

No que tange a política educacional estadual, o Rio Grande do Sul por meio de seu Conselho Estadual de Educação (CEED) aprovou recentemente as Diretrizes Curriculares para a oferta da Educação do Campo, por meio do Parecer nº02/2018³⁶ que define as Diretrizes Curriculares para a oferta da Educação do Campo e da Resolução nº 342/2018 que consolida as diretrizes e oferece condições para que a mesma ocorra no RS.

Os textos são referência para a Política de Educação do Campo no RS, inclusive pressupõem a adequação do Projeto Político Pedagógico das escolas, em conformidade com os princípios da Constituição Federal e Estadual do RS, com a LDB, PNE, PEE e demais marcos normativos da Educação do Campo. As Diretrizes Educacionais do

³³ O PRONERA foi instituído em 16 de abril de 1998, por meio da Portaria n. 10/1998, do então Ministério Extraordinário da Política Fundiária, através de muita luta e de negociações. Para mais informações acessar: <<http://www.incra.gov.br/pronerahistoria>>. Acesso em: 21 de julho de 2018.

³⁴ O Projovem Campo faz parte da política educacional que integra jovens agricultores (as) familiares entre 18 e 29 anos que não concluíram o ensino fundamental, dentro da Pedagogia de Alternância, tempo-escola e tempo-comunidade. Visa contribuir para a formação integral do jovem do campo e potencializar a sua ação no desenvolvimento sustentável e solidário de seus núcleos familiares e comunidades.

³⁵ O Procampo é um programa do Ministério da Educação (MEC) de Licenciaturas no Campo, administrado pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi) e financiado via Secretaria de Educação Superior (Sesu) e desenvolvido por instituições públicas que visa a formação inicial de educadores em Licenciatura em Educação do Campo, também, oferece formação superior para aqueles professores que atuam nas redes de ensino do campo com formação média.

³⁶ A construção deste Parecer se deu por meio de discussões, audiências públicas e da sistematização em Seminário Estadual. Participaram destes debates a Comissão Temporária da Educação do Campo do CEED/, os movimentos sociais e as populações do campo, sendo assim, foi construído de forma participativa e busca contemplar a realidade vivência, as necessidades e experiências daqueles que vivem no campo. Para maiores informações acessar: <<http://www.ceed.rs.gov.br/conteudo/21434/parecer-n%c2%ba-0002-2018>> Acesso em: 20 de março de 2019.

Campo tencionam a “construção de um projeto de educação para o campo como espaço de vida, da cultura, do saber e da formação de identidades, gestado desde o ponto de vista dos sujeitos do campo e da trajetória de lutas de suas organizações” (CEED - PARECER Nº 02/2018, p. 01).

Contudo, a política adotada pelo atual governo do RS, por meio da Secretaria Estadual de Educação (SEDUC), caminha no sentido contrário através da multisseriação nos anos iniciais e finais do ensino fundamental ou da superlotação das salas de aula, da falta de recursos humanos e da precarização de estruturas físicas e do transporte escolar, ocasionando o sucateamento da educação pública num todo. Além de sinalizar possibilidades de fechamento de escolas do campo, ignorando as determinações do Conselho Estadual de Educação e do Comitê Estadual de Educação do Campo, que conjuntamente com as escolas do campo, por meio da Articulação em Defesa da Educação do Campo, articulam a defesa e a manutenção das mesmas. Neste sentido, no dia 14 de maio de 2019 ocorreu, na Assembleia Legislativa do RS, uma Audiência Pública para tratar sobre o assunto. Após as discussões ficou deliberado a realização de um seminário, ainda neste ano, para tratar da implementação da Resolução 342/2018, bem como a solicitação de uma agenda com SEDUC e Ministério Público para tratar de questões como transporte escolar, contratação de professores, cursos de formação para educadores do campo, entre outros³⁷ (MEDEIROS, 2019).

A trajetória percorrida, até aqui, pelos movimentos sociais que defendem a Educação do Campo demonstra a luta e a resistência do campesinato, não apenas se tratando do processo educacional, mas da construção de uma nova sociedade humanizadora e emancipante. Na qual a educação cumpre com seu papel social visando à redução das desigualdades e discriminações sociais, efetivando o direito da cidadania, da liberdade e da igualdade para todos, com perspectiva de construção de um mundo melhor.

É notável as transformações que a educação supracitada teve nos últimos tempos, por meio de políticas públicas educacionais, que visam a permanência, a inserção na sociedade e o desenvolvimento intelectual dos sujeitos do campo. Contudo, muito se tem a fazer, visto que o campo sofre historicamente com a ausência de políticas públicas ou

³⁷ Tais informações estão disponíveis no periódico online: <<https://www.sul21.com.br/movimentos/2019/05/comunidades-escolares-do-rs-lutam-pela-manutencao-de-escolas-no-campo/>>. Acesso em: 29 de junho de 2019.

em políticas, especialmente as educacionais, que em sua maioria são pensadas sobre modelos urbanos.

3.5 PROPOSTA PEDAGÓGICA DA EDUCAÇÃO DO CAMPO

Tão importante quanto as conquistas dos marcos normativos da Educação do Campo é a proposta pedagógica deste projeto, que versa através da construção de um projeto de educação dos povos do campo a partir do ponto de vista destes sujeitos e da sua trajetória de vida, de luta, bem como de suas organizações. Por isso, podemos dizer que se trata de pensar a educação (política e pedagógica) levando em consideração os interesses sociais, culturais e políticos dos sujeitos concretos do campo que estão em constante movimento, em distintas condições sociais de existência e de tempo histórico (CALDART, 2004).

Por isso a Educação do Campo consolida-se como uma construção coletiva que parte da realidade particular dos trabalhadores e das trabalhadoras do campo, preocupando-se com a educação do conjunto da população trabalhadora do campo, principalmente no que tange a formação humana, contudo sem deixar de primar pelo diálogo com a teoria pedagógica. Caldart (idem) preconiza que a Educação do Campo não é fruto da pedagogia, mas que ao mesmo tempo não se organiza como projeto sem dialogar com a teoria pedagógica, com questões universais da pedagogia e da educação. Ainda, segundo a mesma autora esse diálogo “se dá em torno de uma concepção de ser humano, cuja formação é necessária para a própria implementação do projeto de campo e de sociedade que integra o projeto da Educação do Campo” (CALDART, 2004, p. 14).

A teoria pedagógica, em questão, que dialoga com o projeto de Educação do Campo é crítica e está vinculada a objetivos políticos de emancipação e de luta por justiça e igualdade social. Do conjunto de referências teóricas existentes, podemos enfatizar três que correspondem as perspectivas da Educação do Campo, sendo a primeira delas a Pedagogia Socialista, que sempre esteve vinculada às experiências de luta social e política, frente as diferentes “concepções de formação humana ante a concepção hegemônica do capital, que impõe aos homens a forma mercadoria como marco de construção da sua subjetividade e materialidade histórica” (CIAVATTA e LOBO, 2012, p 561). Com relação a sua contribuição com a Educação do Campo, Caldart, afirma que ela:

ajuda a pensar a relação entre educação e produção desde a realidade particular dos sujeitos do campo; também nos traz a dimensão pedagógica do trabalho e da organização coletiva, e a reflexão sobre a dimensão da cultura no processo histórico, e que podemos hoje combinar com algumas questões específicas dos processos de aprendizagem e ensino que nos vêm de estudos mais recentes da psicologia sociocultural e de outras ciências que buscam compreender mais a fundo a arte de educar, desde uma perspectiva humanista e crítica (CALDART, 2004, p.14).

A segunda referência está pautada na Pedagogia do Oprimido, que tem sua matriz orientadora ao pensamento Freireano, sendo referência na Educação Popular, se efetiva dentro de um contexto histórico e político concreto, em que as práticas pedagógicas são ressignificadas e construídas pelas experiências sociais e históricas de opressão e nas formas de resistência do oprimido, que levam a sua libertação através da sua emancipação. Neste sentido, é que a educação do campo pode ser considerada como uma das realizações práticas da pedagogia do oprimido, ao passo que afirma os pobres do campo como sujeitos concretos de um projeto emancipante, logo, educativo (Caldart, 2004).

Já a terceira referência pedagógica dos princípios da Educação do Campo é a Pedagogia do Movimento, que surge com o movimento pedagógico realizado dentro dos movimentos sociais do campo, em especial do MST, além disso, dialoga com as demais referências pedagógicas mencionadas. Segundo Caldart (2012) a pedagogia do movimento “reafirma, para nosso tempo, a radicalidade da concepção de educação, pensando-a como um processo de formação humana que acontece no movimento da práxis: o ser humano se forma transformando-se ao transformar o mundo” (CALDART, 2012, p. 546), neste viés, os trabalhadores do campo são vistos como produto e sujeitos da história, formados pela sociedade e ao mesmo tempo construtores da mesma, por isso, sujeitos da práxis.

É neste sentido que o estudo recente de Caldart (2018) corrobora, quando enfatiza que precisamos (res)significar as práticas pedagógicas, atrelando-as a outros territórios que compõem o entorno das escolas, espaço de luta, de trabalho, de movimentos, objetivando forjar uma formação humana de lutadores e construtores de uma sociedade mais humana que resista e supere as forças do capital.

Pensar a escola como lugar de formação humana significa intencionalizar seu projeto político-pedagógico como construção de um ambiente formativo, humanizador, dos sujeitos que a fazem: educadores/educadoras, estudantes, comunidades. Implica assumir uma matriz de formação multilateral, de construção universal, materializada em cada realidade particular a partir das necessidades sociais humanas desses sujeitos. Essa matriz inclui, com

centralidade, uma forma de trabalhar o conhecimento como parte da totalidade formativa que exige conhecer profundamente os fenômenos da vida natural e social para poder interagir com eles e transformá-los (CALDART, 2018, 12).

Tendo por base tais referências pedagógicas Arroyo (2010) e Caldart (2012) aponta algumas das matrizes pedagógicas que devem direcionar a proposta política e pedagógica da Educação do Campo e que merecem ser enfatizadas pela relação com essa pesquisa. São elas: educação dos trabalhadores do campo, movimentos sociais, trabalho e cultura e agroecologia.

a) Educação dos trabalhadores do campo

É necessário compreender que a Educação do Campo emerge da luta e da mobilização dos trabalhadores do campo, através de um movimento social, logo não se dá ao acaso e nem por iniciativa de políticas públicas. Caldart (2004) afirma que o protagonismo está em cada sujeito do campo que diante da precarização das condições de educação, da falta de perspectivas de trabalho ou até mesmo da precarização do mesmo e da ausência de condições materiais de sobrevivência no campo, constituíram esse projeto.

Por isso, podemos dizer que é um projeto que nasce com identidade, pois trata-se de uma educação *dos* e não *para os* trabalhadores do campo. Seu propósito é educar a parcela da população brasileira que se articula em torno da vivência no e do campo, para que ao se encontrarem, organizem e assumam a condição de sujeitos da direção de seu destino (Caldart, 2004). Para isso, é necessário ampliar o debate sobre a capacidade de atuação dos sujeitos do campo, através de pedagogias e metodologias que desenvolvam reflexões pedagógicas, políticas e organizativas, já que a ligação destes sujeitos com o próprio projeto educativo é um marco que precisa ser mantido e evidenciado no projeto político pedagógico das escolas do campo.

b) Movimentos sociais

Os sujeitos do campo, em sua maioria, estão inseridos em movimentos sociais, e de acordo com Gohn (1997) assumem a construção de uma identidade sociopolítica, que se dá por meio da educação em movimento no processo de luta e na prática social vivenciada, vinculada a processos de transformação social e ao projeto educativo de

caráter emancipante³⁸. Portanto, para que a Educação do Campo seja uma realidade efetiva deve manter o vínculo com os movimentos sociais.

A Pedagogia do Movimento como mencionado anteriormente nasce nos movimentos sociais e proporciona uma visão acerca de como os mesmos atuam na formação de novos sujeitos sociais, por meio de ações pedagógicas sintonizadas com a dinâmica social do campo que os direciona a interferir no cenário da sociedade atual. Dessa forma, além da dimensão de formação humana, o vínculo da Educação do Campo com os Movimentos Sociais deve ser expresso no projeto político pedagógico, para isso deve contemplar a formação de militantes de causas sociais e coletivas (Caldart, 2004).

c) *Trabalho e cultura*

A Educação do Campo tem um vínculo com a matriz pedagógica do trabalho e da cultura. Neste sentido é preciso compreender que o trabalho produz e constitui os seres humanos. De acordo com Frigotto *et al.* “é pela ação vital do trabalho que os seres humanos transformam a natureza em meios de vida. Se essa é uma condição imperativa, socializar o princípio do trabalho como produtor de valores de uso, para manter e reproduzir a vida, é crucial e educativo” (FRIGOTTO ET AL, 2005, p. 64).

Logo, cabe a Educação do Campo retomar as discussões pedagógicas de valorização do trabalho como princípio educativo³⁹, levando em consideração os processos produtivos que hoje constituem os trabalhadores do campo, bem como suas demandas, na tentativa de reconstituir a dignidade das famílias e comunidades do campo.

Com relação a matriz pedagógica cultural Caldart (2004) aborda que:

A cultura também forma o ser humano e dá as referências para o modo de educá-lo; são os processos culturais que ao mesmo tempo expressam e garantem a própria ação educativa do trabalho, das relações sociais, das lutas sociais: a Educação do Campo precisa recuperar a tradição pedagógica que nos ajuda a pensar a cultura como matriz formadora, e que nos ensina que a educação é uma dimensão da cultura, que a cultura é uma dimensão do processo histórico, e que processos pedagógicos são constituídos desde uma cultura e participam de sua reprodução e transformação simultaneamente (CALDART, 2004, p. 21).

³⁸ Faremos o uso dessa expressão por compartilharmos o pensamento de Ribeiro (2013, p. 408) em que utiliza a palavra emancipante em vez de emancipatório, “pois a primeira expressão, próxima ao gerúndio - emancipando - traduz a ideia de processo, de busca, de movimento, enquanto a outra incorpora uma compreensão do já foi feito, atingido, conquistado”.

³⁹ Um resgate sobre o trabalho como princípio educativo encontra-se no Dicionário da Educação do Campo, em Gaudêncio Frigotto e Maria Ciavatta, 2012, p. 748.

É necessário resgatar a cultura como uma matriz formadora, além de pensar na constituição da identidade dos sujeitos do campo. Assim como também é necessário que também se utilize os valores humanos e sociais que regem a construção de um outro projeto de sociedade, baseado na justiça, na liberdade, na igualdade e na equidade, no respeito às diferenças e à diversidade, na emancipação dos sujeitos e no seu engajamento a causas coletivas e humanas.

d) Agroecologia

Muitas escolas do campo têm debatido e avançado nas questões referentes à agroecologia e a sua inserção como componente curricular. Em outras, porém, a orientação é que o tema seja trabalhado de forma interdisciplinar, através da coletividade entre os professores. Neste sentido, enfatizamos que o conhecimento da agroecologia possa ser uma oportunidade de aproximar os saberes tanto dos professores, como dos estudantes e suas famílias.

O conceito de agroecologia tem se expandido, além do conhecimento sobre o cultivo da terra, ele também abrange conhecimentos sobre organização social, as lutas políticas dos agricultores, o solo, a água, as plantas, os animais, as florestas, as plantações, o uso de insumos, a comercialização e industrialização, a divisão social do trabalho, o modo de vida, dentre outros (Araújo *et al.*, 2010). Ou seja, a agroecologia permite a análise crítica da realidade em que os sujeitos do campo estão inseridos, além disso, por ser um processo de construção do conhecimento, é possível estabelecer relações entre teoria e prática. É por essas e outras razões que se torna fundamental na proposta pedagógica das escolas do campo.

A proposta pedagógica que a educação do campo projeta não é uma proposta de escola fechada, ao contrário, vincula-se com outros espaços educativos, possui uma dinâmica de trabalho muito distinta da educação rural e urbana. Ela dialoga com as organizações sociais do campo e com os sujeitos envolvidos no processo. Segundo Molina e Sá, a escola do campo:

[...] se coloca numa relação de antagonismo às concepções de escola hegemônicas e ao projeto de educação proposto para a classe trabalhadora pelo sistema do capital. O movimento histórico de construção da concepção de escola de campo faz parte do mesmo movimento de construção de um projeto de campo e de sociedade pelas forças sociais da classe trabalhadora,

mobilizadas no momento atual na disputa contra-hegemônica (MOLINA e SÁ, 2012, p. 324).

Além da função de socialização do saber e da transmissão de conhecimentos, a escola do campo trabalha na perspectiva contra hegemônica, atuando na resistência à expansão capitalista e lutando pelo fortalecimento da identidade dos sujeitos do campo. Também desenvolve o protagonismo que pode ser exercido pelos sujeitos do campo em defesa de seu modo de vida e de condições que contribuam para o desenvolvimento de suas comunidades. Para que isso ocorra torna-se imprescindível a articulação política-pedagógica entre escola e a comunidade, de forma que se criem “espaços coletivos de decisão sobre os trabalhos a serem executados com prioridades da comunidade nas quais a escola pode vir a ter contribuições (MOLINA e SÁ, 2012, p. 329).

Portanto, a proposta política pedagógica das escolas do campo deve considerar o direito ao acesso à educação daqueles que vivem no campo, bem como a realidade que os cerca, a cultura, princípios, valores, conteúdos humanos e os conhecimentos que possuem, para então ressignificá-los em conhecimentos científicos. Despertando a autonomia nos estudantes, a auto-organização e capacidade de compreensão da realidade para uma possível contribuição com a transformação da mesma. Ou seja, deve levar em conta que ser humano pretendem formar e de que maneira pode contribuir na formação de novos sujeitos sociais.

4 DA ANÁLISE DOS DADOS À CONSTRUÇÃO DE AÇÕES

*“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*

Já tramando os últimos fios de nossa pesquisa consideramos que o conhecimento científico emerge “da necessidade de o homem não assumir uma posição meramente passiva, de testemunha dos fenômenos, sem poder de ação ou controle dos mesmos” (KÖCHE, 1997, p. 29). Logo, os problemas vivenciados na sociedade moderna tornaram-se objetos de estudo por meio da investigação que se dá de maneira detalhada, através de pesquisa visando a constatação da ausência ou presença de determinado fenômeno (BARROS e LEHFELD, 2007). O conhecimento científico por ser “considerado um conhecimento superior, exige a utilização de métodos, processos, técnicas especiais para a análise, compreensão e intervenção na realidade” (BARROS e LEHFELD, 2007, p. 46).

Portanto, no capítulo que segue estão expostos os percursos metodológicos, a análise de dados por meio de diagnóstico, bem como nossa contribuição com esta pesquisa, na tentativa de aproximar a escola SJB da realidade na qual está inserida.

4.1 PERCURSOS METODOLÓGICOS E ANÁLISE DE DADOS

Partimos da ideia de que toda pesquisa se dá a partir de um determinado problema, para o qual buscamos, através do método científico, encontrar a resolução ou respostas. Pesquisar é, em si, um processo de aprendizagem. Aprendizagem pelas descobertas próprias do estudo e aprendizagem contínua de pesquisar (ZANELLI, 2002). Para Minayo (2004), a pesquisa é uma atividade básica das ciências sociais, que se dá por meio de indagações e resulta na construção da realidade, sendo assim:

É a pesquisa que alimenta a atividade de ensino e a atualiza frente à realidade do mundo. Portanto, embora seja uma prática teórica, a pesquisa vincula pensamento e ação. Ou seja, *nada pode ser intelectualmente um problema, se não tiver sido, em primeiro lugar, um problema da vida prática*. As questões da investigação estão, portanto, relacionadas a interesses e circunstâncias socialmente condicionadas. São frutos de determinada inserção no real, nele encontrando suas razões e seus objetivos (MINAYO, 2004, p. 17-18).

Minayo (2004) deixa claro não há ciência neutra, porque é inerente a algo ou alguém, além disso é extrinsecamente ideológica, perpassando por distintas visões, muitas vezes aquém das intenções do próprio autor. Por isso, segundo a autora “na investigação social, a relação entre o pesquisador e seu campo de estudo se estabelecem definitivamente. A visão de mundo de ambos está implicada em todo o processo de conhecimento, desde a concepção do objeto, aos resultados do trabalho e à sua aplicação” (MINAYO, 2004, p. 14-15).

Foi neste sentido que adotamos uma postura de distanciamento para que os sujeitos da pesquisa fossem vistos como objetos epistemológicos. Por outro lado, a proximidade também pode contribuir com o processo, já que como sujeito social, a pesquisadora está impregnada de convivências e isso se torna enriquecedor, uma vez que sua visão de mundo está implicada em todo o processo de conhecimento da pesquisa. Assim, “na condição de sujeito e autora do estudo, considero que estou implicada no objeto de pesquisa, pois se trata de uma realidade social que não pode ser olhada e considera independente de mim” (CAMINI, 2009, p. 31), por isso, enquanto pesquisadora adotei dupla postura: de observação crítica e de participante ativa, utilizando ferramentas científicas.

Brandão (2006) afirma, ser improvável acontecer uma separação entre o pesquisador social e o seu objeto (a sociedade), pois o próprio cientista é um ser social e são suas “ações humanas que modelam e transformam a sociedade da qual o pesquisador é parte integrante, podendo inclusive sofrer as consequências do projeto social que propõe ou das transformações que sua ação pode causar” (BRANDÃO, 2006, p. 24).

O campo das ciências sociais se concretiza através da pesquisa qualitativa estabelecendo relação com o trabalho de campo, que por sua vez, permite ao investigador uma proximidade com aquilo que deseja conhecer e estudar com mais profundidade, pois parte da realidade e orienta a produção de conhecimento. Conhecimento, esse, que não pode ser considerado pronto e acabado, porque “toda pesquisa produz conhecimentos afirmativos e provoca mais questões para aprofundamento posterior” (MINAYO, 2004, p. 27), além do mais vivemos um mundo de infinitas possibilidades e interpretações de realidades, que se encontram em constante evolução.

O método de pesquisa-ação, por mais que não seja objeto de unanimidade entre os cientistas sociais, vem sendo discutido e pensado não apenas como uma ferramenta de pesquisa, mas como uma postura de compreensão distinta do fazer científico, que consiste em conferir tanto ao pesquisador quanto aos grupos envolvidos na pesquisa “os meios de

se tornarem capazes de responder com maior eficiência aos problemas da situação em que vivem, em particular sob forma de diretrizes de ação transformadora” (THIOLLENT, 1988, p. 8).

Nossa opção por desenvolver o método da pesquisa-ação se deu pela correspondência e aproximação daquilo que desejávamos investigar. Promovendo discussão e reflexão sobre a realidade que cerca os sujeitos da pesquisa, oportunizou uma articulação coletiva em torno de uma ação transformadora. Além disso, articula-se com o PPGPE, com relação a necessidade de elaboração de uma proposta de intervenção, que consiste em propor ações educativas para orientar a reformulação do PPP da escola, voltada para o Projeto de Educação do Campo.

A coleta de dados ocorreu em diferentes momentos e contou com a participação de distintos sujeitos que compõem a comunidade escolar SJB. Com planejamento prévio, mas flexível e aberto diante da realidade pesquisada utilizamos ferramentas metodológicas que permitissem aos sujeitos implicados no processo da pesquisa um maior envolvimento, por isso optamos pelo desenvolvimento de diferentes técnicas, de acordo com os distintos sujeitos, conforme o quadro que segue. Além disso, o PPP da escola SJB foi solicitado a fim de revisão documental.

Quadro 02 - Técnicas e sujeitos da pesquisa

Técnica	Sujeito
Roda de Conversa	Estudantes
Entrevista (oral/transcrição)	Pais ou responsáveis
Questionário online	Professores

Elaboração: própria da autora

Levamos em consideração que o processo de pesquisa-ação, segundo Thiollent (1988), compreende um tipo de pesquisa social, de base empírica, que por meio de uma ação ou na busca de uma solução a um problema coletivo, conta com o envolvimento e a participação do pesquisador e dos demais participantes representativos da pesquisa, de maneira colaborativa e participativa. Por isso, pensamos em meios de envolver pais, professores e alunos, contudo diante da dificuldade de consolidar o envolvimento de todos em apenas uma técnica, optamos pelo desenvolvimento das três.

Com relação à análise de dados somos adeptos da visão de Triviños (1987) de que o processo de análise ocorre durante a fase da coleta de dados e não apenas naquela que

denominamos “análise”. Após olhar minucioso e atento do pesquisador se estabeleceu relações entre os dados e os referencias teóricos, respondendo às indagações apresentadas nos objetivos da pesquisa. Que, ainda de acordo com Minayo (2004), por mais bem elaborados que sejam devem ser tidos como provisório e aproximativo, podendo vir a ocorrer outras conclusões, que podem ser superadas por afirmações futuras.

4.1.1 Roda de Conversa realizada com os estudantes

A técnica escolhida para desenvolver as atividades da pesquisa com os estudantes foi a roda de conversa. A escolha se deu pela aproximação com os propósitos deste trabalho e porque a roda de conversa permite “que os participantes expressem, concomitantemente, suas impressões, conceitos, opiniões e concepções sobre o tema proposto, assim como permite trabalhar reflexivamente as manifestações apresentadas pelo grupo” (MELO, 2014, p. 32).

Neste sentido propusemos uma discussão com o intuito de constatar a visão dos estudantes das localidades de Linha Prestes e Bela Vista⁴⁰, sobre a perspectiva de identidade e de vínculo com a terra, além disso, procuramos perceber através do diálogo estabelecido se a proposta educacional da escola SJB corresponde as expectativas desses sujeitos quanto as suas demandas e anseios.

Atualmente, dessas localidades, estudam na escola um total de vinte e três estudantes, sendo dez da linha Bela Vista, que frequentam o ensino médio e treze da Linha Prestes, sendo seis das séries iniciais do ensino fundamental e os demais do ensino fundamental séries finais e médio, contudo nem todos participaram da pesquisa. Convidamos para a roda de conversa os estudantes a partir do 6º ano do ensino fundamental, séries finais, até os do 3º ano do ensino médio, devido ao grau de maturidade. O convite foi feito aos estudantes, e na oportunidade foi encaminhado aos pais o Termo de Consentimento para uso de voz, já que a roda de conversa foi gravada para posterior transcrição e análise. A mesma foi realizada nas dependências da própria escola, e diante da dificuldade em reuni-los em turno oposto foi permitido pela direção da escola que fosse realizado em turno de aula, a escolha da manhã foi determinada pela direção da escola e o período também.

⁴⁰ A escolha destes sujeitos já foi justificada no primeiro capítulo dessa dissertação.

Considerações sobre o perfil dos estudantes que participaram da pesquisa: contamos com o envolvimento de doze estudantes, destes oito residem na Linha Bela Vista e quatro na Linha Prestes, todos moram com os pais. São sete meninas e cinco meninos, com idade entre catorze e dezenove. Do total de estudantes, onze estudam no ensino médio. Para identificação dos participantes foram estabelecidos os seguintes códigos: E (estudantes), mais número, em ordem cronológica a apresentação que fizeram no dia da roda de conversa, assim para o primeiro estudante que se apresentou temos E1, E2 para o segundo e assim sucessivamente.

Para motivar os estudantes a roda de conversa contou com uma música. Em meio ao grande círculo estavam alguns símbolos que traduzem a luta dos movimentos sociais do campo e da educação. Os estudantes ouviram a canção Ordem e Progresso, de Beth Carvalho e foram convidados a refletir sobre a letra da canção. Após alguns questionamentos relacionados a canção foram realizados.

Na sequência foram mencionados os objetivos da pesquisa como num todo e também com a realização da roda de conversa. Após demos início ao diálogo, os estudantes foram falando e respondendo as questões, citadas abaixo, de forma aleatória. Contudo, em sua maioria, foram apenas afirmativos a partir da resposta de outro estudante, mesmo diante do esforço da pesquisadora, ao explicar aos estudantes que naquele momento não era a professora e sim uma pesquisadora que estava desenvolvendo uma pesquisa, e que por isso poderiam falar tudo aquilo que pensassem, tendo em vista que o motivo da roda era a participação e a opinião deles.

- Qual é a identidade de vocês? Esta identidade está relacionada com a identidade da escola SJB?
- A educação pensada para a vida urbana completa as nossas expectativas? Os sujeitos do campo têm direito a uma educação diferenciada dos estudantes da cidade?
- Quais são as demandas, as expectativas, os anseios e as necessidades dos sujeitos do campo, para com a educação? Como deve ser a escola que atenda aos interesses e ideais da classe trabalhadora do campo, que valorize a agricultura, os conhecimentos e a vida no campo?

A primeira pergunta que fizemos foi relacionada a questão da identidade, para percebermos quais se identificavam como sujeitos do campo. Essa pergunta foi respondida por todos os participantes, no entanto, duas respostas foram distintas das demais, pois não houve uma afirmação quanto a identidade com o campo, como podemos

observar: *“apesar de morar no meio rural, não me considero tão do meio rural, porque meu pai trabalha com máquinas e a minha mãe é dona de casa, não costumamos plantar coisas em horta”* (E10). Como podemos notar nesta fala, o estudante não se considera filho de agricultores porque seus pais não trabalham diretamente com a terra, por essa razão não consegue estabelecer uma relação entre a sua vida e a vida do homem do campo. Já, nesta outra fala, notamos que a estudante carece de identidade, pois não sabe se ela, (a sua identidade) está relacionada a vida dos pais ou dos avós, *“eu não sou filha de pequenos agricultores, minha mãe é técnica de enfermagem e meu pai trabalha em construção, mas meus avós são agricultores, sempre viveram ali. A gente até chegou a morar, uma ou duas vezes na cidade grande, mas agora estamos de volta e moramos no campo, do lado deles”* (referindo-se aos avós) (E9).

Os demais estudantes relacionaram suas identidades com a vida do campo, com as dificuldades e os desafios que enfrentam diariamente, principalmente diante da falta de recursos e da desvalorização dos seus produtos e da vida do homem do campo como um todo. Porém, ao mesmo tempo conseguimos notar a forte persistência e resistência de alguns estudantes que afirmam querer continuar vivendo no campo. Como podemos ver nestes depoimentos abaixo:

“A minha família não tem muitos recursos, também não tem muita terra, mas sempre estão trabalhando, apesar das dificuldades financeiras resistimos. Eu estou ajudando para tentar melhorar isso, estou estudando para melhorar nossa situação” (E8).

“Eu me identifico como uma jovem que quer ficar no interior, todas as coisas que eu estou buscando é para continuar lá, porque a gente tem os recursos que precisa e quando não tem a gente vai atrás. É isso aí” (E4).

“Eu me identifico como uma jovem integrante de uma família que sempre morou no campo, filha de pequenos agricultores que produzem hortaliças” (E6).

“A minha família sempre foi do campo, o pai e a mãe desde casa eram do campo. A vida inteira eles lidaram com vaca de leite e apesar de ser um serviço sofrido e pouco valorizado, se eu puder quero ficar no interior, para ajudar os meus pais e para melhorarmos as nossas condições” (E5).

Então, perguntamos se a identidade deles se relacionava, de alguma maneira, com a identidade da escola SJB, as respostas foram bem semelhantes, e a partir delas podemos dizer que a identidade da escola não está relacionada com a identidade dos sujeitos do campo. A impressão que tivemos, ao ouvi-los, é que a escola procura mascarar uma

relação com os sujeitos do campo, realizando algumas atividades, contudo descontextualizadas, como podemos perceber nas falas dos estudantes:

“Olha, a gente consegue observar muita pouca coisa. Na verdade, ela influencia mais a gente a querer ter um emprego na cidade. Diferente do aluno que vai para a escola agrícola, porque lá eles formam a gente para ficar no campo” (E4).

“Pouca coisa, tem alguns trabalhos relacionados, mas não relacionados a fundo, direto. Por isso, acho que de maneira geral não há relação com a nossa identidade” (E2).

“Nada de mais concreto, apenas algumas menções” (E8).

Dando continuidade ao diálogo, questionamos se a educação pensada para a vida urbana completa as expectativas de quem vive no campo. E também se os sujeitos do campo têm direito a uma educação diferenciada dos estudantes da cidade. Os estudantes foram unânimes em falar que a educação pensada na vida urbana não completa as suas expectativas. Apenas o estudante 2, argumentou dizendo que *“ela trata de uma realidade diferente da qual a gente vive, campo e cidade possuem realidades bem diferentes”* (E2). Para os estudantes é perceptível a diferença que há entre uma educação que valoriza o meio que eles vivem, de outra que os distancia deste território. Por isso, também foram unânimes ao afirmar que os sujeitos do campo têm direito a uma educação que valoriza os seus conhecimentos e dialoga com suas experiências, que corresponde aos seus ideais.

Contudo, quando foram questionados sobre quais são as demandas, as expectativas, os anseios e as necessidades dos sujeitos do campo, para com a educação e como deve ser a escola que atenda aos interesses e ideais da classe trabalhadora do campo, percebemos que os estudantes não possuem clareza sobre quais são e como deve ser esta escola, ficaram calados diante da pergunta, talvez porque nunca alguém tivesse perguntado isso a eles. De forma alguma, estamos questionando a capacidade de pensar e construir uma escola correspondente aos seus anseios, sabemos que este silêncio se deve de certa forma ao modelo de sociedade que estão expostos.

Depois de nova motivação por parte da pesquisadora fizeram alguns apontamentos que consideramos relevantes, como podemos observar abaixo, pois propõem que a escola se aproxime mais do cotidiano dos estudantes, que dialogue com os movimentos sociais que existem no município, e que além disso, a escola seja um local em que se produza conhecimento que possa ser posto em prática nas suas casas.

“Precisamos conhecer lugares em que a agricultura familiar dá certo. Aliar a teoria com a prática, expandir os espaços da educação, não apenas a sala de aula, como

exemplo, laboratórios de prática seria muito interessante, a gente poderia trocar experiências daquilo que a gente já sabe” (E4).

“Precisamos de uma escola que reflita a nossa vida, somos filhos e filhas de trabalhadores da agricultura e queremos permanecer aqui, por isso a escola também deve dialogar com os movimentos sociais que pensam nisso” (E11).

“A escola deve se engajar mais nestes assuntos da agricultura, para nós alunos sermos incentivados a ficar no campo” (E3).

“A visão de espaços de aprendizagem deve ser expandida, somente na sala de aula com o livro e o quadro não contempla as nossas necessidades, outros espaços também são educativos” (E12).

Essa última fala é bem sugestiva, revela que a escola tem práticas alienantes de reprodução de conhecimento, sem preocupação com os sujeitos do campo, de certa forma com características urbanizadas, logo possui uma proposta pedagógica que, por vezes, torna-se desinteressante. A fala também dialoga com o que Molina e Sá (2012) propõem com relação ao desenvolvimento de trabalhos pedagógicos nas escolas do campo, pois a escola deve encabeçar trabalhos pedagógicos que superem o espaço da sala de aula como único e central de aprendizagem e conhecimentos, por isso é necessário a construção de estratégias de ensino para além da fragmentação presente na maioria das escolas e processos educacionais de ensino-aprendizagem (MOLINA, SÁ, 2012).

Para este outro estudante a escola deve conduzir processos pedagógicos voltados a agroecologia: *“Incentivar técnicas de produzir os próprios alimentos de maneira sustentável e agroecológica, que beneficia os produtores do campo” (E2).* Salientamos que isso deve ocorrer para além da produção de alimentos, é preciso que se discuta a relação histórica da vida dos pequenos agricultores com o meio ambiente. Para Ribeiro *et all* (2017), “a reflexão sobre a agroecologia nos ajuda a pensar como o processo histórico da relação do ser humano com a natureza (que exige ação, reflexão sobre os resultados e reformulação mais elaborada de nova ação) pode contribuir com o ato de educar” (RIBEIRO *et all*, 2017, p. 41).

Diante da percepção dos estudantes envolvidos na pesquisa observamos que os mesmos se identificam com a vida do campo e que a maioria deles manifestou interesse em permanecer no campo, desenvolvendo as atividades praticadas por suas famílias. Além disso, ante ao exposto, constatamos que sentem necessidade de ressignificar a proposta pedagógica da escola SJB, de modo que dialogue com os sujeitos do campo, seus movimentos sociais e com as políticas públicas voltadas a educação do campo. Nesta

perspectiva, o desenvolvimento da ação pedagógica da escola deve estar voltado ao interesse dos educandos. Do contrário a escola não estará cumprindo sua função enquanto instituição social promotora da formação de cidadãos críticos, emancipados e humanos.

4.1.2 Entrevista realizada com os pais

Com a intuito de perceber de que maneira se dá a participação dos pais ou responsáveis na vida escolar dos filhos, assim como a compreensão que possuem do processo educativo desenvolvido pela escola e da visão que possuem a respeito da vida no campo, foram realizadas entrevistas com os pais dos estudantes das localidades da Linha Prestes e Linha Bela Vista, as razões pelas quais optamos por estas localidades já foram mencionadas anteriormente. Contatamos com os pais, de acordo com a pré-disposição⁴¹ em contribuir com a pesquisa, a partir disso agendamos um horário para a realização da mesma, que ocorreu na casa dos entrevistados, logo foram feitas de forma individual, com gravação e anotações, com procedimentos de entrega do Termo de Livre Consentimento, leitura prévia das questões e posterior gravação da entrevista, com a devida autorização do participante. Para identificação dos participantes foram estabelecidos os seguintes códigos: P (de pais), mais número, em ordem cronológica a realização, assim para o primeiro pai entrevistado temos P1, P2 para o segundo e assim sucessivamente. Ao todo foram realizadas seis entrevistas, três em cada localidade.

Com relação ao perfil dos entrevistados, observou-se um envolvimento maior das mulheres, pois dos seis entrevistados, cinco são mães e apenas um pai. Com relação a idade dos entrevistados apenas um deles têm menos de trinta anos, dois entre trinta e quarenta anos, os demais acima de quarenta. Quanto ao grau de escolaridade, apenas um possui o ensino médio completo e realizou curso técnico de enfermagem, os demais não possuem nem o ensino fundamental completo. Além disso, quatro das seis pessoas frequentaram a escola SJB. E uma delas possui três filhos matriculados atualmente na escola, os demais apenas um, contudo exceto uma pessoa, todas as outras já tiveram outros filhos matriculados anteriormente.

⁴¹ Essa pré-disposição se deu porque a pesquisadora enviou um convite aos pais ou responsáveis dos estudantes das localidades já mencionadas, em que explicava o objetivo da pesquisa, e perguntava se havia interesse em contribuir com a realização dela. Em caso afirmativo, era necessário enviar número de telefone para contato.

Quando questionados a quanto tempo residem no campo, quatro dos entrevistados responderam que desde que nasceram moram nestas localidades, e dois falaram que nasceram, cresceram e que foram embora em busca de oportunidades de uma vida melhor em cidades maiores, a exemplo, Limeira, em São Paulo. Porém, devido as dificuldades encontradas nestes locais retornaram para suas localidades, no interior de Novo Barreiro. Ao indagarmos sobre a atividade que desempenham, cinco dos entrevistados trabalham diretamente na agricultura, sendo que um deles é feirante⁴², outros se dedicam a plantação de grãos, produção leiteira, ou ainda a produção de alimentos para a própria subsistência. Somente, a entrevistada que possui técnico de enfermagem, não trabalha diretamente na agricultura, contudo por ser agente comunitária de saúde⁴³ de sua localidade, desenvolve um trabalho com todas as famílias dos agricultores que ali residem.

Para facilitar a compreensão dos resultados obtidos por meio das entrevistas realizadas com os pais, estruturamos a análise sob dois aspectos: participação dos pais na vida escolar dos filhos e compreensão do processo educativo; e as perspectivas sobre a vida no campo, procuramos com isso captar algumas das necessidades e das demandas almejadas por estes para com a educação.

Durante o roteiro das entrevistas podemos fazer algumas constatações, que foram registradas em nosso diário de campo, e que por hora achamos pertinentes mencionar: de maneira geral, todas as famílias possuem boas moradias, algumas adquiridas através do Programa Nacional de Habitação Rural⁴⁴. São pessoas extremamente humildes, de vocabulário simples, entretanto possuem experiência de vida, *“não pude ir por muito tempo na escola, quando aprendi a ler e a somar tive que parar, né. Por isso a vida foi a minha escola, com ela aprendi muito do que sei e procuro ensinar aos meus filhos, das*

⁴² Em nossa região, chamamos de feirante, os agricultores que trabalham com a produção de alimentos orgânicos e que realizam a comercialização desses produtos na cidade, ou em outras cidades.

⁴³ O Programa de Agentes Comunitários de Saúde (PACS) é um programa da área da saúde que visa à promoção da saúde e a prevenção de doenças. O papel do agente comunitário de saúde é muito importante, primeiro por ter que ser uma pessoa da comunidade cria vínculos mais efetivos, segundo por torna-se o elo de ligação entre a comunidade e o governo (equipe de saúde pública do município). O trabalho desenvolvido é basicamente preventivo, por meio de visitas domiciliares, trabalhos grupais na micro-área, dessa forma, sempre estão em contato com as famílias que residem nas comunidades desenvolvendo ações educativas. (Informações cedidas pela Enfermeira Sílvia Rossetto, em conversa informal, dia 09/08/2019.

⁴⁴ O Programa Nacional de Habitação Rural foi criado pelo Governo Federal, pela Lei 11.977/2009, com o intuito de criar condições aos agricultores familiares, trabalhadores rurais o acesso à moradia digna no campo, por meio de construções ou reformas/ampliações. Sobre o programa ver mais em: <http://www.caixa.gov.br/poder-publico/programas-uniao/habitacao/programa-nacional-habitacao-rural/Paginas/default.aspx>. Acesso em: 10/08/19.

coisas da escola pouco entendo, né? Mas sempre digo pra os meus filhos que o estudo é a coisa mais importante”⁴⁵.

As famílias também se dedicam a produção de alimentos para a própria subsistência⁴⁶, algumas propriedades se dedicam a produção de hortaliças para a comercialização, de casa em casa, no comércio ou em feiras. Outras ainda, que são mais estruturadas, trabalham com a bacia leiteira e com a produção de grãos. Além disso, demonstraram-se preocupados com o rumo que o Brasil está tomando, “*então, professora, agora, né, essa do presidente de querer que a gente trabalhe mais na roça pra se aposentar, vamo morrer antes disso, né! E vocês já faz mais de anos que não recebem salário em dia, o quem vem a ser isso?*”⁴⁷.

Ao longo das entrevistas, e principalmente durante as conversas informais, foi possível perceber que a compreensão dos sujeitos do campo das localidades da Linha Prestes e Bela Vista, por vezes, é limitada, contudo relevante e significativa na compreensão da importância da permanência dos sujeitos *do campo, no campo* e de que a escola, por meio de sua função social, pode contribuir e auxiliar neste processo.

a) Participação e compreensão do processo educativo

Na tentativa de perceber de que forma se dá a participação dos pais na vida escolar dos filhos, já que não raro ouvimos que esses não participam do processo educativo, e que ainda atribuem à escola a responsabilidade de educar seus filhos. Indagamos aos pais entrevistados de que maneira e com qual frequência eles contribuem com a vida escolar dos filhos e filhas. Dentre as respostas, obtivemos:

“A gente sempre tenta, né, sempre que possível estou conversando com os professores. Volta e meia estou dando uma passada lá para ver como é que ela está. Nas entregas de boletins eu também estou sempre indo. Em casa também, a gente, sempre dá uma olhada nos cadernos para ver como é que tá indo, né. Incentivo também para não ter faltas, né” (P3).

⁴⁵ Trecho de fala informal de um dos entrevistados da Linha Prestes, em 31/04/2019.

⁴⁶ Das famílias em visitamos para realizar a entrevista observamos que todas possuem horta e alguns arvoredos próximos das residências.

⁴⁷ Trecho de fala informal de um dos entrevistados da Linha Bela Vista, em 01/05/2019

“Eu participo de reuniões, né. E quando ele vem em casa e conta as coisas eu dou atenção para ele. Até ajudo ele, a conversar e a pensar em alguma coisa que ele possa fazer ou possa dizer. Digo pra ele procurar fazer as coisas certa” (P4).

“Sim eu participo sempre, né, que nem, por exemplo, as reuniões eu sempre vou. A gente sempre tem que ficar atento para ver os acontecimentos que tá no colégio, como é que os filhos estão se comportando, né, se os filhos estão se comportando bem, né. Os professores na reunião (se referindo a entrega de boletins) eles explicam, né, como é que os filhos estão seguindo” (P1).

“Sim, eu vou nas reuniões, quando chamam eu vou. Sempre estou olhando o caderno dela, estou sempre presente” (P2).

Percebe-se que a visão geral, dos pais, de participação na vida escolar dos filhos se resume a presença nas reuniões⁴⁸, na entrega de boletins⁴⁹ e no acompanhamento dos cadernos⁵⁰, momentos esses que são de suma importância, contudo, na maioria das vezes, são mais de escuta do que de interação. Isso porque raras vezes a escola promove espaços de debate e diálogo com as famílias, quando os promove é porque há um problema para ser resolvido. Os pais precisam compreender que o envolvimento deles no processo educativo, é para além da presença nas reuniões. Por outro lado, também é preciso dar abertura para que compreendam que eles têm um papel central na construção da direção pedagógica da escola, além disso é fundamental que percebam que o processo educativo ocorre na interação com os mais variados territórios e sujeitos.

Quando questionados sobre a participação na construção do PPP da escola, ou se lembravam de algo com relação a esse documento, a resposta foi semelhante. Nenhum dos pais lembrou de ter participado da elaboração ou contribuído de alguma forma, talvez porque ele tenha sido construído pela última vez no ano de 2013.

⁴⁸ No início de cada ano letivo a escola SJB realiza uma reunião de pais com o objetivo de apresentar o quadro de professores, o projeto que será desenvolvido na escola, as normas de convivência, realizar a escolha dos representantes do CPM e Conselho Escolar. Outras reuniões acontecem quando há problemas com alguma turma, por exemplo, por indisciplina, ou como ocorreu neste ano, por fechamento e multisseriação de turmas.

⁴⁹ A entrega dos boletins acontece no final de cada trimestre. O professor conselheiro de cada turma realiza a entrega, bem como dialoga com os pais ou responsáveis do estudante, em alguns casos a orientadora educacional e a direção também participam da conversa. Tradicionalmente, a entrega acontece entre 16h e 19h, em dias alternados da semana, durante as entrevistas alguns pais falaram que não conseguem participar deste momento, porque não dispõem de meios de se locomover até a escola.

⁵⁰ Quando realizei a leitura das questões da entrevista, chamou-me a atenção que os pais falaram que buscam acompanhar os cadernos e os temas dos filhos e que alguns pedem ajuda, mas que eles pouco podem contribuir, porque a maioria não concluiu os estudos e possui conhecimento limitado daquilo que os filhos aprendem na escola, como podemos observar na fala “os estudo de hoje em dia é bem diferente daquilo que a gente aprendia, pouco posso ajudar nos temas, não tenho compreensão deste estudo” (Em conversa informal durante a entrevista, P1).

Tendo em vista que a educação é um processo contínuo, no qual a família desempenha o importante papel de acompanhamento escolar do filho, assim como o de participar e contribuir efetivamente na construção da proposta pedagógica e nas ações educacionais a serem desenvolvidas na escola, uma vez que a CF de 1988 definiu a gestão democrática do ensino público, e mais tarde a LDBEN (9394/96), reforçou tal princípio. Podemos observar no artigo 12, parágrafo VI, que prevê que a escola deve “articular-se com as famílias e a comunidade, criando processos de integração da sociedade com a escola” e ainda os artigos 14 e 15 tratam da gestão democrática, no que tange a participação dos profissionais da educação e da comunidade escolar na elaboração do projeto pedagógico da escola, bem como da sua autonomia administrativa, pedagógica e de gestão financeira, de acordo com as normas de direito financeiro público (LDBEN 9394/96).

Logo, para isso aconteça é necessário que educadores e gestores, ou seja, que a escola esteja aberta para o diálogo, buscando alternativas de adesão das famílias para a efetiva participação e contribuição no processo educativo. É preciso criar uma rede de falas e registro, ouvir aquilo que a comunidade pensa e quer da educação, bem como registrar e divulgá-los. Isso contribuirá para termos uma escola cidadã, ativa, democrática e que fato condiga com os anseios da comunidade em que está inserida.

Freire (1999), uma das principais referências da Educação Popular, corrobora neste sentido, mediante sua proposta de alfabetização libertadora, por meio de uma pedagogia emancipante, na qual o processo de ensino-aprendizagem deve levar em conta as experiências de vida e de trabalho dos educandos, não apenas o conhecimento do educador. Num projeto pedagógico em que de fato a práxis seja construída e vivenciada, “capaz de formular questões e apontar pistas aos educadores e aos educandos em meio ao relativismo e ao niilismo provocados tanto pela política neoliberal quanto pelas críticas pós-modernas às utopias sociais e educacionais” (RIBEIRO, 2013, p. 409). Ou seja, propõem que a escola como um espaço democrático deve ser fruto da realidade vivência pela comunidade e pelo educando e que corresponda as suas expectativas.

Ao indagarmos sobre a visão da educação pública brasileira e a visão que possuem a respeito da educação ofertada pela escola SJB. Nos chamou atenção, a consciência que os pais possuem acerca da necessidade de investimentos públicos na educação, pois na visão dos pais com mais investimentos a qualidade da educação tende a melhorar. Já com relação a educação ofertada pela escola SJB há uma visão geral de que educação desenvolvida na escola é boa:

“É isso aí, é uma pergunta muito importante, né. Acho que tá precisando de mais apoio do governo. Aqui, eu acho que tá muito bom, né” (P1).

“Poderiam apresentar muito mais investimento”. Sobre a educação da escola: “Sempre tem a melhorar né, mas depende de investimento também, se o governo fizesse sua parte, poderia melhorar” (P4).

“Sempre tem coisas a melhorar, né. [...]. Tem que ter mais investimentos pra fazer alguma coisa. Na escola eu acho que está bem, né, mas no que se pode melhorar, é melhor, né” (P5).

“Aqui, eu acho que assim, é boa, né, no sentido da aprendizagem. [...] É a melhor que nós temos aqui e a maior” (P3).

Contudo, acreditamos que essa visão restrita seja resultado da alienação destes sujeitos, que em sua grande maioria, não concluíram seus estudos, e ainda frequentaram a escola, na época em que a educação para os trabalhadores do campo era tratada apenas como resíduo do sistema educacional brasileiro, como consequência tiveram “negado o acesso aos avanços havidos nestas últimas décadas e o reconhecimento da escola do campo, como um espaço de aprendizagem e a garantia do direito à Educação Básica” (ARROYO, 2009, p 10).

Como podemos observar os pais não mencionam a necessidade de “outra” escola, com uma proposta pedagógica e de ensino diferente da atual, isso ocorre porque a visão tradicional, centrada na figura do professor como detentor do conhecimento, ainda é muito forte nos municípios do interior e entre os sujeitos do campo, que, por hora, ainda não compreenderam que também são parte do processo educativo e que devem protagonizar essa construção. Aqui, reside a importância da escola, que ao propor uma educação voltada aos interesses da classe trabalhadora do campo, também estará conscientizando-os a respeito dos seus direitos e isso pode resultar num questionamento sobre os métodos da escola pública tradicional oferecida aos sujeitos do campo.

Na fala da entrevistada, que segue abaixo, percebemos a manifestação de um motivo pelo qual a educação voltada aos filhos e filhas dos trabalhadores do campo precisa de mais investimentos, para ela os estudantes que vivem na e da agricultura acabam sendo prejudicados pelas adversidades do campo. Arroyo (1999) critica a sociedade brasileira por não oportunizar políticas públicas educacionais voltadas para as populações do campo, além disso, propõem que é urgente pesquisar as desigualdades históricas sofridas pelos povos do campo, desde as econômicas e sociais até as educativas e escolares, pois há uma dívida histórica com esses sujeitos. Cabe lembrar que, as

dificuldades econômicas, sociais e educacionais enfrentadas pelos povos do campo foram determinantes na constituição do Projeto de Educação do Campo. Que, por conseguinte, precisa de ações concretas dos movimentos sociais e do governo, para oportunizar as populações do campo melhores condições de ensino, de sustento e manutenção no campo, por meio do investimento na qualidade da educação, destinada aos sujeitos do campo, bem como de outras políticas públicas que contribuam como esta realidade.

Com relação às questões educacionais da escola, inicialmente percebe-se uma certa resistência em falar, pois a entrevistada classifica a pergunta como uma questão difícil de responder, por fim acaba sugerindo que deve haver uma aproximação maior entre a escola, as famílias e os estudantes, para que juntos busquem alternativas para estabelecer relações entre a vida e o trabalho no campo com os estudos.

“Ela precisa de investimentos, mais valorização, principalmente para as escolas com alunos que vivem na e da agricultura, eles são muito prejudicados por isso”. Sobre a escola: *“Não sei, esta pergunta é difícil, né? Não sei, mas eu acho que assim, a escola poderia reunir mais os pais, [...] devem fazer mais coisas, como é que eu vou falar, voltadas ao campo, reunindo os alunos e os pais”* (P6).

Ao perguntarmos se a educação desenvolvida pela escola, através de suas ações pedagógicas e o currículo (conteúdos) trabalhado na escola têm relação com as vivências e experiências dos trabalhadores do campo, ou, se esses estão atreladas a educação urbana, que prioriza e valoriza a vida na cidade, as respostas foram divergentes. Para um dos entrevistados está voltada à educação do campo *“Eu acho que é a do campo, né? Eu acho que tá mais para isso aí, né”* (P1), para outro a escola procura desenvolver ambas *“Pelo caderno dela que eu vejo tá meio a meio, meio agricultura meio cidade, tá razoável até”* (P2). Contudo, para a maioria dos pais entrevistados está voltada para a valorização da vida urbana, como podemos observar nas seguintes falas: *“Às vezes, eles têm que fazer alguma coisa sobre agricultura, né. Mas eu acho que tá um pouco menos a agricultura, e mais a vida urbana”* (P5), *“Eu acho que agora no momento ela tá mais voltada para a educação urbana, no nosso tempo ela era até mais voltada para o campo, né, mas agora não tá mais. É mais na sala de aula sim, não tem aquele trabalho manual, de levar para a horta, nós tínhamos técnicas agrícolas, que era uma matéria que a gente aprendia um pouco sobre como lidar na terra, né, e nós íamos para a prática também. Por isso que eu acho que hoje em dia ela tá voltada mais para a cidade, né”* (P3).

Complementando essa pergunta, questionamos se os pais lembravam de alguma atividade prática que a escola havia realizado no sentido de valorizar os saberes do

homem do campo, entre as respostas apenas um dos entrevistados mencionou uma atividade, que pode ter sido fruto de uma prática isolada de um professor, já que os demais não a mencionaram, “*Uns dois, três anos atrás eles tinham uma hortinha, daí minha filha, sempre vinha falando que tinha plantado cebolinha, salsinha, daí agora ela não veio mais falando que tão lidando, assim na horta*” (P2), ao indagar o P2, sobre qual era a importância do contado da filha com a hortinha, a resposta foi a seguinte: “*Era bom sim, ela vinha bem faceira pra casa contando. Comia os temperinhos que eles plantavam, e as saladas que colhiam. Era bom se continuassem de novo com essa hortinha*” (P2). Aqui, percebe-se uma visão ingênua, de que a prática da horta escolar tem como objetivo principal a produção de hortaliças, quando na verdade deveria discutir as relações entre o campo e a cidade, como forma de compreensão da importância do agricultor e da sua valorização.

Já o entrevistado P1 que havia respondido anteriormente que a escola valorizava as vivências do campo, não lembrou de atividades desenvolvidas pela escola: “*Não, isso aí eu não lembro, né, que tenha sido feito*” (P1). Portanto, há uma contradição nesta fala, mesmo diante da resposta afirmativa com relação as práticas pedagógicas voltadas à educação do campo, não há lembranças delas, o que nos levar a concluir que, talvez elas de fato não existam, e se realmente existem não são relevantes, porque se quer foram lembradas.

De maneira geral, as práticas escolares desenvolvidas pelos educadores da escola SJB⁵¹ são decorrentes de um processo de massificação do ensino, no qual se elencam alguns conteúdos básicos a serem trabalhados durante o ano letivo, isso muitas vezes reduz o currículo ao conteúdo escolar e o professor tende a deixar de lado a educação de uma forma integral, por mais que tenha um movimento no sentido contrário, isso ainda está presente na prática de muitos educadores.

Na sequência da entrevista perguntamos aos pais se gostariam que a Escola SJB levasse em consideração, ao planejar suas práticas pedagógicas, outros espaços além da sala de aula, como por exemplo: o campo, e que levasse em conta as expectativas, as dificuldades, os anseios, o conhecimento, a fim de valorizar aquilo que se produz na agricultura. As respostas foram unânimes e que isso contribuiria com a valorização do trabalho realizado pelos agricultores e agricultoras. Além disso, seria uma forma de reconhecimento dos estudantes que vem do campo, que já cultivam a terra e possuem

⁵¹ Digo isso, por ter frequentado a escola durante toda a educação básica e pelos quase 10 anos de experiência como professora nesta instituição de ensino.

conhecimento para compartilhar com os demais, também serviria como estímulo para iniciar o cultivo de hortaliças, verduras e chás nas residências do campo e da cidade.

“Com certeza, né, eu acho que assim o trabalho com horta, com negócio com chás para as crianças aprender sereia muito interessante né. Teria que resgatar isso, né, porque hoje em dia as pessoas ficam doente, né, e já tão estimuladas a tomar medicação comprada, né. Nem levam fé em chás. Antigamente era mais em chá. Então, eu acho que seria importante resgatar essa questão da horta também, né, porque hoje em dia os pais nessa correria, saindo para trabalhar e as crianças não têm nenhum ensinamento que nós tivemos, de aprender a lidar na horta, de fazer, né. Daí, hoje em dia, é mais tecnologia, aí a gente sai e eles ficam dentro de casa, por isso eu acho que se tivesse um olhar voltado para isso seria bem mais interessante” (P3).

“Eu acho que isso é muito bom né, se fizesse isso seria muito bom para os alunos sair para conhecer, né, como é que é, aqui, desde já digo, como é uma horta, o cultivo das hortaliças, saber como é que faz, desde o plantio, a semeadura e a colheita, seria muito bom, né” (P1).

“Ah, seria bem importante, que daí que nem nós que já moramos no interior as crianças já sabem mexer na terra, mas daí era bom para quem morava na cidade saber como é que plantam, como é que colhem. Para se desenvolverem mais curiosos para saber de onde vem as coisas que eles comem. Se eles ajudarem a plantar, eles vão valorizar mais daí” (P2).

As falas relacionam-se à medida que todos enfatizam o quanto seria relevante a prática de uma horta escolar, contudo os entrevistados não conseguem observar que além dos ensinamentos práticos do cultivo de hortaliças, a horta se tornaria um laboratório de aprendizagem, no qual também seria trabalhado as relações do homem do campo com a natureza, a agroecologia, a produção de alimentos saudáveis, distribuição e concentração de terra, bem como a sua produtividade. Logo, seria um espaço de confrontar os saberes do campo com o conhecimento científico, com vistas a reflexão e compreensão das formas do capital (DAGA, 2017).

“O que precisava para o colégio era uma área de agricultura. Um espaço não pra um monte, mas para variedades e para aprender na prática. Eu acho que teria que ter um espaço assim para incentivar os alunos a permanecer na agricultura e para aprender para fazer em casa, né, para usar menos agrotóxicos e mais coisas caseiras. Até os pais podiam pegar assim de tirar uma vez por semana, digo por mês, para irem plantar, irem ajudar a capinar, os pais ajudando não só a escola. Teria que ser um

projeto geral, pros pais também se unirem, toda a comunidade [...] isso também para os da cidade ter uma noção da onde que sai as coisas que eles compram lá no mercado, porque os da cidade não sabem quase nada, né” (P5).

Nessa fala, o entrevistado menciona que a escola deveria organizar-se com um “projeto geral”, isso já vem sendo feito há algum tempo, contudo, os temas são definidos pelos educadores no início do ano letivo, de acordo com as suas concepções e visões. Paulo Freire, em *Pedagogia do Oprimido*⁵², apresenta uma metodologia de tema gerador e expõe as etapas necessárias para que se efetive um diálogo verdadeiro e conscientizador junto com o povo e/ou as populações com que se queira trabalhar. A rede de falas revela a visão de mundo, os anseios, os saberes, os sentidos e ainda direciona as contradições sociais vividas na realidade em que os sujeitos estão inseridos. Zitkoski e Lemes (2015), ao discorrerem segundo os princípios de Freire, trazem apontamentos relevantes sobre o Tema Gerador:

A problematização do mundo através da metodologia do Tema Gerador visa a oportunizar, nesse sentido, a construção de um conhecimento inovador, capaz de captar o dinamismo da realidade e as transformações intrínsecas ao processo dialético da relação consciência-mundo. Nesse processo, o conhecimento se faz e refaz constantemente através da inserção crítica do ser humano no mundo. O desafio da efetiva práxis transformadora da realidade requer a coerência entre teoria e prática, reflexão e ação, desencadeada pelo processo dialógico e pelo debate problematizador do mundo intersubjetivamente construído (ZITKOSKI e LEMES, 2015, p. 8/9).

Neste sentido perguntamos como deveria ser a escola que atendesse aos interesses e ideais da classe trabalhadora do campo, e de que forma os pais poderiam contribuir para uma educação mais próxima da realidade vivenciada pela família e pela comunidade barreirense:

“Teria que fazer uma conscientização da juventude que a vivência no campo é uma vivência pura, tranquila e que dá para se viver bem. Poderiam fazer grupos, tipo fazer visitas nas casas dos alunos, né, para ver como funciona na realidade. Eu ensino eles a trabalhar e a estudar (se referindo os filhos). Eles têm que se criar sabendo de onde vem, embora eles tenham a idade deles para trabalhar, tem que prestar atenção no que a gente faz e da onde vem, eu educo pelo exemplo” (P4). Aqui percebemos uma aproximação com as matrizes formadoras do trabalho e da cultura, presentes na educação do campo, que “são produções e expressões necessariamente coletivas e não individuais.

⁵² Para ver mais sobre Tema Gerador busca *Pedagogia do Oprimido*, Paulo Freire, capítulo três, em que Freire desenvolve sistematicamente a metodologia do tema gerador.

Raiz cultural, que inclui o vínculo com determinados tipos de processos produtivos, significa pertença a um grupo, identificação coletiva” (CALDART, 2004, p. 21). A entrevistada propõe que por intermédio da escola se constitua grupos de estudo para discutir a realidade do campo, conscientizando-os de que o campo é um bom lugar para se viver. Além disso, deixa enfatizado que educa seus filhos pelo seu exemplo.

“Eu acho que assim, né, que teria que ser com práticas, né. Colocar eles com a mão na massa. Eu acho que seria muito interessante. [...] eu acho que assim até colocar como meta para eles ter as hortinhas em casa e os chás, levar as mudinhas. Isso, então, também ajudaria e envolveria os de casa, a ter uma hortinha. De levar as fotos, de ter trabalhos voltados, de ter o dia da alimentação com os produtos da horta” (P3). Já nesta fala, a entrevista menciona que seria interessante o envolvimento de toda a família em atividades práticas que se iniciariam na escola e se estenderiam até as propriedades, como maneira de aplicar aquilo que aprendeu ou socializou na escola.

Os entrevistados compreendem que a educação não se dá apenas nos espaços formais da escola, ela também acontece em outros territórios, como o campo, a roça, contudo em suas falas não mencionam a dimensão educativa na relação do ser humano com a terra. Como se pode ver nos trechos das entrevistas. Antes, contudo, salientamos que uma das intencionalidades da Educação do Campo, é justamente educar e reeducar os sujeitos do campo, como se fossem “guardiões da terra”, e não apenas proprietários ou trabalhadores da terra. É preciso “ver a terra como sendo de todos que podem se beneficiar dela. Aprender a cuidar da terra e aprender deste cuidado algumas lições de como cuidar do ser humano e de sua educação (CALDART, 2002, p. 33).

“Eles tinham que vir, assim quando começasse as aulas, não só fazer aula dentro da sala de aula, mas nas casas dos agricultores, ver lavouras, coisas da roça, ver como é que planta mandioca, como é que se produz as hortaliças, essas coisas assim. Estar mais junto e participar das atividades, sugerir alguma atividade para os professores também seria bem interessante” (P2).

“Na prática, né, eu acho que só levando numa propriedade [...], ou como a escola tem esse espaço, a gente poderia ocupar e fazer essa prática neste espaço, mas para fazer isso precisa de muito investimento, né. E a gente sempre esbarra nisso, seja na educação ou na agricultura, sem investimento a gente não faz nada. Ajudando, né. Eu acho que como antigamente quando eles iam na Bela Vista (escola municipal em que as filhas estudaram anteriormente e que foi fechada em 2012) era chamado tantos pais por dia para fazer horta, e outras coisas, eram os pais que iam se disponibilizando para tá mais

próximo da escola, não é fácil, né, mas dá pra tentar” (P5). Aqui, a entrevistada retoma a questão da necessidade dos investimentos públicos na educação, neste sentido é preciso dizer que os povos do campo precisam retornar as lutas e as mobilizações e exigir dos governos que o campo retorne à agenda das políticas públicas. Do contrário, continuaram fechando/nucleando as escolas do campo, destruindo a identidade cultural das comunidades, expulsando os trabalhadores e as trabalhadoras do campo, bem como devastando com o meio ambiente, na busca desenfreada pela obtenção de lucros.

Como podemos observar, mesmo diante de algumas limitações apresentadas nos seus relatos, os pais compreendem que o processo educativo também ocorre em outros lugares, por isso gostariam que as aulas abrangessem outros espaços, além dos da sala de aula propriamente dita. Também mencionaram a necessidade de inserir no contexto escolar atividades práticas voltadas para a vida do campo, tais como: horta escolar, visitas em propriedades, cultivo de chás, resultando na conscientização do quanto é importante o trabalho realizado pelos trabalhadores e trabalhadoras do campo e resgatando algumas práticas que com o passar dos anos foram deixadas de lado. Para isso, os pais entrevistados, demonstraram interesse em contribuir e ajudar, se disponibilizando para aproximar família, comunidade e escola.

b) Perspectivas da vida no campo

A palavra perspectiva corresponde a expectativa, neste texto, refere-se ao ponto de vista que os agricultores e as agricultoras das Linhas Prestes e Bela Vista, que possuem filhos matriculados na escola SJB, possuem sobre situação de vida deles e de seus filhos no campo (na agricultura). Há quem diga que elas, as perspectivas, são muito pequenas, ainda mais para aqueles que possuem um pequeno pedaço de terra. Outros acreditam que com incentivo e apoio do governo é possível permanecer, sobreviver e viver bem no campo.

Ao serem questionados sobre as maiores dificuldades que sentem por serem agricultores, observamos que a maioria falou da desvalorização da vida do campo e por consequência daquilo que se produz nele. Isso ocorre de distintas maneiras, mas principalmente, pela falta de incentivo e de apoio do governo para políticas específicas aos pequenos agricultores, taxas de juros abusivos ao contatar um financiamento e a desvalorização dos produtos produzidos. Como se observa nos depoimentos abaixo:

“É que nem eu falei antes, que falta um pouco mais, de como diz o ditado, da questão financeira né, que tá sendo muito pouco para os agricultores. Tu não tem nem como fazer um financiamento né, o custo é muito caro, né. E daí tu te que andar com as próprias pernas, porque se tu se enfiar num financiamento, que tão caro, e dá qualquer estiagem, qualquer coisa ali, tu não vai conseguir pagar né, daí cada vez vai se enterrando mais em dívida” (P1).

“Eu acho assim né, a desvalorização dos seus produtos né, principalmente esses que são criados sem agrotóxicos [...]. Os agricultores sofrem com a desvalorização do preço e com a desvalorização até das pessoas para comprar deles e comprar outros, aparentemente mais bonitos, que não são saudáveis” (P3).

“O problema é o preço das coisas, para a gente comprar é caro, que nem agora o preço do adubo diz que subiu de novo, porque colheram bastante soja, mas, e o preço da soja? É complicado, desde a idade, né, tá ficando só os velho, os novo tudo vão embora. Aí, a gente fica só na tentiada né, pra viver a vida. Falta perspectiva de auxílio, de uma segurança, né, de incentivar de ficar aqui, né” (P5).

“Falta de incentivo, de preço e até da nossa permanência, falta políticas para os agricultores, em outros governos até teve, mas agora nada” (P4).

Os pais também relataram que houve épocas em que políticas públicas e programas do governo contribuíram para a permanência dos povos do campo, porém, diante do contexto que estamos vivendo percebem que o governo apoia e incentiva apenas os grandes proprietários.

“As políticas públicas já contribuíram, foi contribuído. Teve uma época que vieram uns projetos bom com rebate. Veio muita coisa, que antes não tinha e que agora eu também não sei se vai ter, né? Porque eram esses projetos bom ainda que tava segurando o pessoal aqui [...]. Eu e meus irmãos, era em sete e tinha um tratorzinho, agora cada um tem o seu, quase todo mundo tem um trator tracionado, tem seu carro, mas isso foi agora de pouco tempo, de uns quinze/vinte anos para cá. [...] agora, o juro no banco tá horrível. Vamos ter esperança, né, mas a tendência agora é diminuí o pessoal aqui, ainda mais agora se passar de 60 para 70 (referindo-se a reforma da previdência), as pessoas vão se acumular na cidade” (P5).

“Eu acho que não, teve em outros tempos, agora não. Porque geralmente, é o grande que tá conseguindo mais, o pequeno sendo cada vez mais reprimido [...], o pequeno agricultor tá sendo esmagado e não vê a hora de chegar a aposentadoria, para

poder plantar para comer, e não depender mais daquilo para sobreviver, porque muitas vezes passam necessidades” (P3).

Quando questionados se ao contrário daquilo que os meios de comunicação e o capitalismo procuram difundir com relação ao campo e aos seus sujeitos, conseguem enxergar possibilidades de sobrevivência e resistência no meio rural, as respostas dadas foram distintas, pois alguns acreditam que não há meios dos filhos conseguiram sobreviver trabalhando apenas no meio rural, para outros, porém, há esperança em continuar produzindo e vivendo no campo, contudo isso depende da valorização e da organização dos trabalhadores.

“Eu acho que não, do jeito que nós tamo aqui não. Minha filha, mais velha, deixou o campo e foi morar na cidade grande, na casa de parentes, em busca de serviço, a mulher na roça sofre muito” (P6). Neste trecho, a entrevistada nos chama a atenção sobre a falta de perspectivas das mulheres no campo. E projeta que, como as coisas estão não há possibilidades de sobrevivência no campo.

“É complicado né, mas daqui a pouco aqueles que herdaram um bom fundo vai viver, aqui, com mais recursos do que lá na cidade. Mas começar, assim meio do pouquinho é difícil, até porque se tu vê o que mostra e incentiva nos meios de comunicação é só coisa grande, não dá nem pra olhar aqueles maquinário, aquelas coisas lá, porque muitos pequenos acham que o mundo é tudo aquilo, mas isso é só para os 10% que pode, o resto é tudo o pequeno que plantam” (P5). Já nesta fala, a entrevistada, nos faz refletir sobre a influência dos meios de comunicação, que não valorizam e nem reconhecem a importância do pequeno agricultor, apenas dão visibilidade aos grandes empresários do agronegócio.

A falta de incentivo e perspectivas no campo levam muitos a buscar outras fontes de renda, para suplementar os gastos familiares. Por isso para entrevistada, as possibilidades de permanecer no campo são mínimas. Como podemos observar em sua fala:

“Se tivesse um apoio, um bom de um apoio do governo, coisas assim, eu acho que até sobreviveria, né. Mas, tipo da forma que tá não tem como, porque tu tem que ter uma outra fonte de renda, tu não consegue viver só com a lida aqui, um pode lidar aqui, mas o outro tem que ter outra fonte de renda, senão não sobrevive” (P3).

Nos depoimentos que seguem as entrevistadas acreditam que existem possibilidades de sobreviver e resistir no campo, contudo, é necessário que os agricultores se organizem em grupos e busquem a valorização dos seus produtos:

“Eu enxergo, vejo assim que se a gente trabalhar em grupos também, e tentar colocar o que a gente produz, a ser valorizado, né, eu acho que dá para sobreviver bem, mas tem que ser valorizado” (P4).

“Eu acho que sim, agora, a maioria aqui, estão plantando, tão colhendo e tão vendendo para fora hortaliças, verduras, milho. Por isso, eu ainda vejo esperança sim” (P2).

“É a gente enxerga né, pouco como diz o ditado, que a gente tem mais esperança, né. Só que não tá fácil, né. A gente tem que ir lutando, dizer com grande esperança, né” (P1). Sobre as lutas: “Eu participei e fiz quantas lutas já né, sempre com os pequenos agricultor, por exemplo, que deu uma estiagem, não sei se tu lembra daqueles 1500, que nós fomo acampar em um acampamento em Sarandi, na Annoni, né. Fui até para Porto Alegre também, quando faziam as marchas, com os agricultores” (P1).

Constatamos que houve uma divergência nas respostas, já que para alguns não é mais possível enfrentar e resistir frente aos ataques que os agricultores são submetidos constantemente, seja pelas circunstâncias temporais ou pelas imposições do governo e sua política de preços, contudo outros ainda não perderam a esperança e continuam acreditando, resistindo e lutando pela valorização da vida e do trabalho no campo.

Com o intuito de saber o conhecimento dos pais sobre a Educação do Campo, perguntamos se já tinham ouvido falar, se sabiam o que era, ou ainda, se conseguiam imaginar do que se trata. Apenas um dos entrevistados já ouviu falar, contudo não tem uma ideia formada *“eu já ouvi falar, mas assim foi muito breve, eu não tenho conhecimento, mas já ouvi falar” (P3)*. Os demais procuraram a partir das palavras atribuir significados a Educação do e no Campo.

“Mas olha isso aí, como diz o ditado, né, a gente não entende muito como é que pode ser isso aí, né, mas eu acho que a Educação do Campo é mais voltada para o campo, né” (P1).

“Eu acredito que realmente seja uma coisa voltada para a agricultura, né. Para continuar morando, produzindo alimentos saudáveis, sem aquela loucura de agrotóxicos, de coisas assim. E eu espero que seja isso, né, uma forma de reeducação para a vida do campo e produção de alimentos saudáveis” (P3).

“Uma educação do campo voltada para os filhos dos trabalhadores rurais” (P6).

“Uma educação que deveriam conscientizar os adolescentes sobre a importância do nosso trabalho, do mau uso dos agrotóxicos, uma educação que orientasse” (P4).

“Eu imagino que eles ensinam como é que é a vida no campo, na lavoura, ensinam a plantar, a colher, a como manusear a terra. Para mim é isso, eu acho que é isso. Uma educação mais voltada para a vida dos agricultores” (P2).

“Uma prática, um incentivo para a educação no campo e permanência. Mas é com incentivo e com recurso, daí, de repente se renove e os jovens queiram ficar no interior. Por isso, que eu acho que deve ser uma educação para incentivar ele a ficar, porque senão vai se acumular lá na cidade” (P6).

A visão dos pais sobre Educação do Campo não está equivocada, sendo ela um conceito em construção, como já mencionado anteriormente. O que se faz necessário é constituir na dialogicidade entre os sujeitos que compõem a escola SJB, para em conjunto construirmos um Projeto Político Pedagógico que de fato corresponda com a realidade vivenciada, por isso é importante que a escola tenha presente em seu cotidiano práticas e questões que dizem respeito a vida do agricultor, bem como sua luta por existência.

4.1.3 Questionário aplicado aos docentes

A fim de identificar a percepção dos educadores sobre o contexto em que a escola SJB está inserida e a compreensão que possuem a respeito da Educação do Campo, além de indagarmos a respeito das ações pedagógicas desenvolvidas pela escola, e se essas levam em consideração os sujeitos do campo e a realidade que os cerca. Para isso elaboramos um questionário online aos professores, técnica que foi pensada para possibilitar a participação de todos, tendo em vista que os mesmos poderiam responder conforme tempo e horário disponível, já que a maior parte deles, além de trabalhar na escola SJB, também possui vínculos com outras instituições de ensino e até mesmo realizam atividades em outras áreas.

Vale destacar o questionário online foi desenvolvido na plataforma do Google Drive Docs. Contava com o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, que precisava ser assinalado, como forma de autorização do uso dos dados, para que as questões pudessem ser respondidas. As primeiras perguntas ofereciam alternativas, pois se tratavam de questões para levantamento de dados pessoais do grupo para traçarmos o perfil do mesmo. As questões que seguiam eram perguntas abertas, que foram respondidas de forma espontânea, com liberdade e anonimamente. O encaminhamento do questionário foi por e-mail, WhatsApp e também ficou disponível no computador na sala dos professores da escola.

Atualmente o corpo docente da escola totaliza trinta e seis educadores, sendo que dois estão de licença aguardando a aposentadoria e uma é a pesquisadora, destes vinte e sete são nomeados e nove são contratos⁵³. Apenas quinze possuem mais de 20h na referida escola, os demais 20h ou menos. Quinze também é o número de professoras que atuam nas séries iniciais, cinco delas também trabalham nas séries finais do ensino fundamental ou do ensino médio, os demais são professores de área e atuam nas séries finais do ensino fundamental e do ensino médio. Do total, são cinco os professores que não residem no município de Novo Barreiro.

Com relação ao perfil dos docentes que contribuíram com a coleta de dados, de um total de oito professores e professoras, temos três homens e cinco mulheres. Todos com formação na área em que atuam e com pós-graduação *lato sensu*, nível de especialização, um possui *stricto sensu*, nível de mestrado. Atuam nas diversas áreas: linguagens, ciências da natureza, ciências humanas, matemática, ensino religioso e nas séries iniciais. Com relação ao tempo em que estão trabalhando na SJB, todos estão há mais de cinco anos, seis deles, inclusive, há mais de quinze anos. Para identificação dos participantes foram estabelecidos os seguintes códigos: D (de docentes), mais número, em ordem cronológica, assim para o primeiro docente que respondeu ao questionário temos D1, D2 para o segundo e assim sucessivamente.

Assim como organizamos a análise dos dados das entrevistas, estruturamos a dos questionários sob dois enfoques: a relação dos docentes com a comunidade escolar e a visão do contexto em que escola está inserida; e a prática a partir deste contexto, bem como a visão que possuem da Educação do Campo.

a) A relação com a comunidade escolar SJB e o contexto

Ao indagarmos os docentes a respeito da relação que possuem com a comunidade escolar e com a escola SJB, percebemos que existe uma relação de pertencimento, pois a maioria dos professores e professoras mencionou que a escola faz parte de sua vida, fato que auxilia o reconhecimento da realidade, além disso, atuam de maneira colaborativa na comunidade. Como podemos observar:

⁵³ Os professores contratos como são chamados no RS, são aqueles que possuem vínculo com as instituições públicas de educação básica devido à uma necessidade temporária, contudo, diante da falta de concursos públicos tornam-se permanente. Há casos em que professores estão a mais de 20 anos trabalhando dessa forma.

“Relação participativa, sempre colaborando com o desenvolvimento da comunidade” (D1).

“Acredito possuir uma boa relação com a comunidade escolar, bem como os colegas e funcionários da escola. Sempre que possível considero a realidade da comunidade escolar e auxilio meus colegas, trocamos ideias, experiências e vivências” (D3).

“Estudei nessa escola. Fui diretor por 6 anos. Faz parte da minha vida” (D5).

“Nasci na comunidade onde estou atuando no magistério há 42 anos. Uma vida toda participando na comunidade. Acredito que essa condição favorece a atuação profissional, por conhecer a realidade, desta forma, a uma atuação mais comprometida sentindo-me parte da história da comunidade” (D6).

“Sou desta comunidade escolar, desde minha infância, pois fui aluna desde as séries iniciais nesta escola. Hoje, atuo como professora contratada, gosto muito de trabalhar nesta escola, ela faz parte da minha vida” (D8).

Ao questionarmos os docentes sobre o contexto em que escola está inserida e a identidade dos sujeitos que integram a escola, observamos que a maioria dos professores respondeu que a mesma é composta por alunos do campo e da cidade, filhos de pequenos agricultores, funcionários públicos, trabalhadores assalariados, autônomos e desempregados. Além disso, que são estudantes de famílias de baixa renda, de origem simples e humilde.

“A escola recebe alunos do interior e da cidade, sendo na grande maioria de classe média/baixa” (D2).

“A escola está inserida no meio urbano, sendo que a maioria de seus alunos é proveniente do centro, bairros e alguns do meio rural de nosso município. As famílias de classe baixa, muitos trabalhadores assalariados, alguns autônomos, funcionários públicos e até mesmo desempregados. Percebo em meus educandos que alguns são carentes, uma minoria já desfruta de uma vida com condições mais favoráveis” (D3).

“Nossa escola atende sujeitos de origem humilde, moradores do campo, filhos de pequenos comerciantes, funcionários públicos e de pequenas indústrias. É a única escola estadual do município e muito envolvida e preocupada com as questões sociais da grande maioria que é de baixa renda e moradora rural” (D4).

“Os estudantes são em sua maioria de baixo poder aquisitivo. Muitos problemas familiares. Bom número do médio mora no interior” (D5).

“A escola recebe alunos oriundos do interior e cidade alunos que almejam conhecimento” (D8).

Como podemos perceber os docentes reconhecem a presença dos sujeitos do campo, contudo divergem com relação a representatividade, pois para alguns docentes eles representam a minoria, para outros os estudantes do campo estão em maior número no ensino médio. E também há quem diga que são a maioria. Os professores também levantam outras questões como a presença de problemas de estrutura familiar, de vulnerabilidade, da falta de condições financeiras, porém salientam que a escola é muito comprometida com as questões sociais e procura desenvolver em seus estudantes o senso crítico para que possam enfrentar e superar tais condições.

“A escola como um todo busca atender esses educandos num ambiente agradável a todos, desenvolvendo o conhecimento, as competências e habilidades, respeitando as individualidades de cada um. Assim, a escola desenvolve um trabalho através de projetos, tentando integração de todas as áreas do conhecimento, a fim de despertar a reflexão dos aspectos sociais, das condições que cada indivíduo vivência, tornando o cidadão capaz de mudar ou melhorar sua vida. Buscamos refletir as políticas públicas necessárias para que o cidadão tenha uma vida digna e exija seus direitos” (D2).

Outro docente trouxe apontamentos sobre a questão da composição étnica da comunidade escolar. Foi o único professor que enfatizou aspectos da economia do município, que é essencialmente agrícola, neste sentido levantou uma contradição, já que na visão dele, a população urbana tem aumentado, pois a rural está deixando o campo por falta de perspectivas. Logo, cabe a escola conscientizar e emancipar os sujeitos que por ela transitam com o intuito de modificar essa realidade e isto será possível através do Projeto de Educação do Campo.

“A comunidade escolar SJB é formada, na sua maioria, por três etnias: italianos, alemães, negro e pardos. Acredito que os percentuais desses grupos se equivalem na formação da comunidade. Isso indica que temos uma miscigenação de etnias. Sua economia basicamente é centrada no setor primário, onde a agricultura aliada a produção de erva-mate são as principais atividades. Apesar dessa característica, a população urbana está aumentando, deixando o interior com uma população gradativamente menor, por falta de perspectiva ao homem do campo. Acredito que representa uma das dificuldades da escola para trabalhar a educação do campo” (D6).

Assim, a partir das falas dos docentes constatamos que apesar da escola SJB estar inserida no espaço urbano do município, que é de pequeno porte e que tem sua economia baseada na agricultura, aliada a produção de erva-mate, a mesma atende a muitos estudantes oriundos do campo. Além disso, os estudantes representam uma diversidade cultural e são de famílias com pouco poder aquisitivo, assim como apresentam problemas de estrutura familiar. Ainda segundo os professores tais fatores são levados em conta durante o planejamento das aulas. Vejamos agora, como isso ocorre na prática.

b) Sobre a prática e a visão de Educação do Campo

Procurando verificar como se dá na prática as questões que foram pontuadas até então pelos docentes, questionamos sobre o conhecimento que possuem acerca do PPP da escola, e se esse documento é levado em conta no planejamento das aulas. As respostas que obtivemos foram de certa forma genéricas, como podemos ver: “*É o documento que norteia o trabalho da escola e do professor*” (D8). “*O PPP é o documento orientador das práticas e ações da comunidade escolar*” (D6). “*Sempre procuro desenvolver os conceitos tendo como norte o PPP*” (D4). “*Sim, pois este é o norte da escola*” (D7).

Outro professor relevou que “*muito raramente olhamos o PPP. Mas tenho conhecimento sim do seu conteúdo porque ajudei a construir*” (D1). Já outro relatou que “*Em algumas reuniões pedagógicas foi discutido e lido o PPP da escola, acredito que por falta minha é um documento que pouco está presente em minha prática pedagógica, refiro a consultá-lo com mais frequência*” (D3).

Já este outro docente diz considerar o PPP o norte do trabalho escolar e observa que a escola possui perfil de escola do campo e que está construindo o PPP de acordo com essa realidade: “*Conheço o documento e sim, considero o PPP a linha norteadora do trabalho escolar, observando principalmente a realidade contextualizada presente nele para que o professor tenha um ponto de partida no seu trabalho. Torna-se importante destacar que o PPP está em construção, tendo em vista que desejamos tornar nossa escola em Escola do Campo, pois tem perfil para isso*” (D3).

Assim, com base nas respostas, percebemos que por mais que os docentes afirmam que o PPP é o documento que fundamenta o trabalho político e pedagógico da escola, ainda é visto como um documento burocrático, e não como um documento que vem auxiliar no processo de aprendizagem. Do contrário seria revisto anualmente, pois a data da última construção é o ano de 2013, além disso mencionaria questões mais pontuais da

realidade em que a escola está inserida, já que ao analisarmos o PPP da escola não conseguimos identificar um planejamento que levasse em conta as especificidades da vida do campo e de seus sujeitos, mesmo havendo o reconhecimento da presença destes, nas respostas dos questionários e no próprio PPP.

Ao perguntarmos se a escola SJB, através de sua ação pedagógica, está coerente com a realidade que a cerca, e se atende as expectativas e demandas dos sujeitos que a integram, em especial do campo, apesar de algumas respostas afirmativas, houveram ressalvas com relação as práticas para a realização de um trabalho mais voltado para os estudantes do campo, como podemos observar:

“Acredito que sim. Está dentro das possibilidades que tem. Porém faltam recursos para ampliar e melhorar a estrutura para desenvolver um trabalho mais voltado ao campo. Cito a construção da horta, jardinagem, plantação de chás e frutas...” (D2).

“Acredito que em partes sim, mas ainda temos muito a construir com relação aos sujeitos do campo, buscar introduzir aulas mais práticas que demandem este público alvo. Através dos projetos desenvolvidos buscamos contemplar a realidade de nossos educandos e aproximar cada vez mais a teoria da prática” (D3).

Já este docente não consegue mais visualizar perspectivas de construção de um projeto de Educação do Campo, mesmo em um município essencialmente agrícola, e atribuí isso ao modo perverso do capitalismo de impor as regras sociais, os valores e a ideologia dominante:

“Sim, mas não estamos dando conta de tantos anseios e demandas a que estamos envoltos. Estamos vivendo uma época de inversão de valores, um bombardeio de ideologias capitalistas onde o ter substitui literalmente o ser. Em que pensar em educação de campo, mesmo morando em um município agrícola parece distante de nós” (D4).

Este outro docente tem uma visão diferente, pois para ele, apesar da escola desenvolver alguns temas e ações neste sentido, são os estudantes que não possuem perspectivas de continuar no espaço do campo, por isso torna-se irrelevante desenvolver ações específicas voltadas a estes sujeitos:

“Acredito que não, pois a demanda de alunos não tem o campo como possibilidade para uma atuação futura, não havendo esse interesse, fica difícil desenvolver ações neste sentido. A escola tem trabalhado alguns temas e realizado algumas ações neste sentido” (D6).

Como percebe-se não há uma resposta consensual entre os docentes com relação a isso, fato que demonstra que não existe uma discussão específica na escola voltada para a questão descrita acima.

Por fim, pedimos aos docentes a concepção de educação do campo que os mesmos possuem. As respostas foram pertinentes e significativas, mesmo diante de algumas contradições nas ponderações vistas até aqui, há a percepção de que o projeto de educação do campo é necessário, aliado à luta por políticas públicas que possam garantir a existência da população no campo:

“Nossa comunidade, município é agrícola. Precisamos trabalhar para manter os jovens no campo. Mas é necessário lutar por políticas públicas voltadas para essa população. Atualmente estamos vendo um governo que não tem preocupação alguma com a agricultura familiar e isso é muito preocupante. Precisamos resistir” (D5).

“Sobre a educação propriamente do campo não tenho muitos subsídios para a escrita, possuo poucas leituras específicas neste campo. Mas dentro daquilo que sei e conheço acredito ser de fundamental importância a educação do campo, considerando que os inúmeros problemas que viemos enfrentando também são decorrentes da ausência da população no campo. Conversando com os jovens alunos da escola que são oriundos do campo, a grande maioria não quer permanecer, querem buscar outras alternativas de sobreviver. É de fato fundamental os governos destinarem políticas públicas voltadas para a educação do campo, para que desde cedo esses alunos/crianças percebessem a importância e a riqueza de ali permanecerem. Com o fechamento das escolinhas do interior criou-se a ideia de que eram despesas para os municípios. Mas pensando na realidade atual, não é mais problemático o que estamos vivendo hoje? Quanto os governos terão que investir considerando toda a problemática ocasionada pelo êxodo rural?” (D3).

A docente D3 traz questões que consideramos relevantes, primeiro porque afirma não possuir muitas leituras sobre a Educação do Campo, porém reconhece o quanto ela é importante e necessária diante das dificuldades que as populações que migram do campo para a cidade têm enfrentado, além dos inúmeros problemas que isso tem causado. Segundo, porque a mesma afirma que os alunos da escola, em conversas informais, demonstram desinteresse em permanecer no campo, almejam uma vida com outras oportunidades de sobrevivência na cidade. Terceiro, porque aponta que o Estado deve investir em políticas públicas voltadas as escolas do campo, como forma de valorização desses sujeitos e também para despertar o interesse nos estudantes para que percebam a

importância de continuarem ali, produzindo alimentos saudáveis, com dignidade e qualidade de vida. Por fim, faz um questionamento pertinente sobre as consequências do fechamento das “escolinhas do interior”, que hoje são vistas pelo poder público como despesa, e das problemáticas ocasionadas êxodo rural.

O êxodo rural vem ocorrendo desde as décadas de 70 e 80, quando a mecanização da agricultura, através da revolução verde, acabou expulsando os trabalhadores do campo. Em 1950, a população brasileira apresentava a seguinte configuração: 36,2% viviam na área urbana e 63,8% na área rural, atualmente, apenas 15,28% dos brasileiros vivem em área rural, a outra parte 84,72% da população brasileira vive na cidade⁵⁴, informações de acordo com pesquisa realizada pelo Departamento Intersindical de Estatísticas e Estudos Socioeconômicos (DIEESE). Segundo Aued e Vendramini (2009), o crescente êxodo rural tem por motivo as políticas públicas e econômicas que acabaram por fortalecer e favorecer o agronegócio em oposição à agricultura familiar, bem como a aceleração do processo de industrialização e favelização dos povos emergente do campo. Fato que ainda gera muitos problemas sociais, como desemprego, desigualdade social, marginalização, falta de acesso à educação e à saúde.

A Educação do Campo também é vista, pelos docentes da escola SJB, como uma oposição ao modelo moderno de agricultura, aos meios de comunicação, ao grande empresariado rural e, atualmente, até ao próprio governo, que aposta suas fichas no agronegócio desmerecendo e desvalorizando o trabalho desenvolvido pelos pequenos agricultores familiares, além de reproduzir uma forma negativa da vida e das pessoas que residem do campo. Ainda, na compreensão dos docentes é por meio da Educação do Campo que alternativas de permanência aos sujeitos do campo devem ser construídas e apresentadas. Alternativas que estejam baseadas na produção sustentável, que promovam a reconexão do homem com a natureza, com condições dignas de sobrevivência.

“Temas que tratam, entre outros, de sustentabilidade, conhecimentos voltados para as ações necessárias a manutenção do homem no campo, procurando alternativas viáveis contrapondo em muitas situações, ao que está estabelecido na agricultura moderna” (D6).

“Tenho a Educação do Campo voltada sobretudo ao desenvolvimento sustentável. Na agricultura familiar, dando condições de manter o pequeno agricultor no campo, vivendo do seu trabalho com dignidade e comodidades” (D2).

⁵⁴ Informações disponível em: <<https://www.dieese.org.br/anuario/2011/anuarioRural10-11/index.html?page=65>>. Acesso em: 09 de setembro de 2019.

“Penso que seja uma educação que vise a quem puder permanecer no campo, quem quiser ou quem necessitar, que produza diversidade, com qualidade, sem o uso exorbitante e descontrolado de agrotóxicos. Que a vida no campo seja digna e sustentável que seja sinônimo de qualidade de vida” (D4).

A docente D8 levanta a questão da valorização do conhecimento prévio que os estudantes do campo possuem:

“Valorização do aluno do campo o incentivo e aprimorar para que permaneça no campo de forma sustentável” (D8).

A docente D7 afirma ser essencial discutir a Educação do Campo com os estudantes e toda comunidade escolar:

“Penso que é essencial essa discussão em sala de aula e com a comunidade, pois através deste tema também conseguiremos a qualidade de vida da população” (D7).

O docente D1 menciona a questão da produção de alimentos pelos sujeitos do campo, e que uma educação que visasse isso seria a base de tudo:

“Acho que é a educação que seria a base de tudo. Porque é no campo que se retira a subsistência de toda a população” (D1).

Com relação a prática desenvolvida pelos educadores da SJB foi possível constatar que, apesar das observações feitas pelos docentes sobre a realidade que cerca a escola, ela não consta de maneira clara e objetiva no PPP, que como foi mencionado pelos professores é esse documento que baliza o trabalho desenvolvido na escola. Logo, se há uma prática voltada aos sujeitos do campo está desvinculado com o PPP da escola. Com relação a concepção de Educação do Campo as observações foram todas pertinentes, contudo é necessária uma dialogicidade do coletivo com os autores da Educação do Campo.

4.1.4 Análise do Projeto Político Pedagógico

A revisão documental que realizamos concentra-se na investigação do Projeto Político Pedagógico da escola SJB, de acordo com Gil esse processo investigativo permite “ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente” (GIL, 2010, p. 65). Sendo o PPP o documento que orienta a ação educativa e pedagógica desenvolvida na escola analisamos o mesmo com o intuito de identificar possíveis relações com a Educação do Campo, pois para Oliveira:

O PPP da escola, deve, de fato, mostrar a escola, com sua cultura organizacional, suas potencialidades e suas limitações. Nessa direção, o PPP, ao se colocar como espaço de construção coletiva, direciona sua constituição para consolidar a vontade de acertar, no sentido de educar bem e cumprir o seu papel na socialização do conhecimento. Assim, o PPP deve expressar qual é o cerne, o eixo e a finalidade da produção do trabalho escolar (OLIVIERA, 2005. P. 31).

O documento foi disponibilizado pela direção da Escola Estadual de Ensino Médio São João Batista, e está organizado da seguinte maneira: capa, dados de identificação, introdução, análise da realidade, diagnóstico da escola, opção filosófica, opção pedagógica, ações norteadoras do PPP, objetivos específicos do PPP, metas, avaliação, estudos de recuperação e reclassificação. Ao lermos o documento percebemos que a escola reconhece a presença dos sujeitos do campo e de que a atividade predominante do município é a agricultura familiar. Contudo, ao longo do texto não se observam referências de atividades ou de ações específicas voltados para os sujeitos do campo como podemos perceber na análise que segue.

Na introdução observamos o reconhecimento de que a eficácia da escola está atrelada ao trabalho coletivo que envolve toda a comunidade escolar e o seu comprometimento, tendo em vista uma nova organização do trabalho pedagógico a fim de que a “escola exerça com seu papel social, como agente transformador para uma melhor qualidade de vida” (PPP, 2013, p. 04). Contudo, na conclusão da introdução do PPP observamos uma contradição, pois o mesmo propõe que para atingir tais objetivos, a escola deve propiciar momentos que “permitam aos trabalhadores da educação aprender a pensar e a realizar o Fazer Pedagógico de forma coerente”.

Sem dúvidas a escola deve proporcionar momentos de reflexão aos trabalhadores em educação, todavia não somente a eles, mas a toda comunidade escolar. Gadotti (2004, p.89) contribuiu neste sentido ao propor que somente “entenderemos de educação ao entendermos o homem concreto, suas necessidades básicas e suas privações”, fato que somente será possível através do diálogo constante com os segmentos que compõe a comunidade escolar, logo também se faz necessário dialogar com os trabalhadores e as trabalhadoras do campo, bem como seus filhos e filhas.

Ainda, com relação a função social da escola, temos observado que muitas vezes a escola está preocupada em formar sujeitos para atender a demanda do mercado de trabalho, reforçando e ampliando o modelo de sociedade capitalista que tem desmantelado as relações entre o homem, o campo e a sociedade. Sendo assim, é

fundamental que a escola assuma uma posição contrária a essa ideologia, e que além da disseminação do conhecimento, tenha um papel social na formação humana, pois,

[...] se o que está em questão é a formação humana, e se as práticas sociais são as que formam o ser humano, então a escola, enquanto um dos lugares desta formação, não pode estar desvinculada delas. Trata-se de uma reflexão que também nos permite compreender que são as relações sociais que a escola propõe, através do seu cotidiano e jeito de ser, o que condiciona o seu caráter formador, muito mais do que os conteúdos discursivos que ela seleciona para seu tempo específico de ensino (CALDART, 2004, p. 320).

Na análise da realidade que consta no PPP, constatamos novamente a preocupação que a escola possui com a construção de um projeto educacional coletivo, contudo não menciona a qual coletivo se refere, se é o coletivo de educadores, ou, é coletivo no sentido de toda a comunidade escolar. Neste sentido, reporto-me ao princípio da gestão democrática estabelecido na CF de 1988 e na Lei de Diretrizes e Bases de Educação 9.394/96, em que fica clara a participação crítica e coletiva de todos os que fazem parte da escola no planejamento e na tomada de decisões, auxiliando assim o fazer pedagógico.

Na sequência do texto do PPP, ainda fazendo referência a análise da realidade, destacamos a seguinte passagem sobre a constituição da comunidade escolar da escola SJB:

A comunidade escolar deste Educandário é composta de pessoas humildes e trabalhadoras, tais como: pequenos agricultores, operários que trabalham em fábricas, no comércio local, autônomos e pequenas indústrias. A maioria dos assalariados recebem salário mínimo e outros salários irrisório, mal remunerado e explorado em seu trabalho. A agricultura continua em dificuldades e não apresenta grandes perspectivas de crescimento (PPP, 2013, p. 05).

Pode-se observar que a escola reconhece a presença dos filhos e filhas dos agricultores e das agricultoras, e que também reflete sobre a falta de perspectivas no campo, fato que “faz com que muitos filhos desta terra abandonem sonhos possíveis de realizar aqui, onde nasceram e cresceram, e que deveriam florescer e produzir frutos, saiam em busca de emprego para melhorar a renda, noutras cidades” (PPP, 2013, p. 05), contribuindo assim para o aumento da desigualdade social, do desemprego, da violência e da miséria, diante da “passividade causada por uma realidade política que está a reproduzir desigualdades, empobrecimento e concentração de renda” (Idem). Contudo não aponta caminhos para a superação desta estrutura social.

Neste sentido, Caldart (2002) propõe que a Educação do Campo inclui a construção de escolas do campo desde o projeto educativo dos sujeitos do campo, levando em conta a sua materialidade própria, buscando para a escola as matrizes pedagógicas ligadas às práticas sociais, combinando estudo com trabalho, com cultura, com organização coletiva, com postura de transformar o mundo, procurando estar o mais próximo possível deste lugar e de seus sujeitos, a fim de dialogar com uma realidade mais ampla e com as questões que envolvem a educação e a humanidade, com o intuito de “formar sujeitos capazes de resistir a este modelo e lutar pela implementação de um outro projeto que inclua a todos que estiverem dispostos a trabalhar e a viver no campo e do campo”(CALDART, 2002, p. 34).

Com relação ao diagnóstico da escola, apresentado no PPP, já mencionamos no primeiro capítulo da dissertação, ao abordarmos a trajetória da escola e dos seus sujeitos. Porém, gostaríamos de destacar as seguintes passagens, pois as mesmas reforçam a presença dos sujeitos do campo na escola. A escola SJB “é a única escola de Ensino Médio do município, assim atende os alunos oriundos do interior, da cidade e de municípios vizinhos, sendo que grande parte dos alunos utilizam o transporte escolar”, além do trecho que aborda que a atividade predominante no município de Novo Barreiro é a agricultura familiar, ainda enfatiza que são pequenos agricultores, e “por esse motivo a maioria dos alunos que frequentam a escola vêm de famílias humildes e de baixa renda. Por isso, muitos destes ajudam seus pais no trabalho da lavoura, na produção de leite, e em nos serviços da pequena propriedade” (PPP, 2013, p. 06).

O Projeto Político Pedagógico da Escola São João Batista (2013, p. 07) traz a seguinte filosofia “Despertar a comunidade escolar para o compromisso com o presente e o futuro, sabendo exercer direitos e deveres sociais, baseados nos valores cristãos, oportunizando a uma ação transformadora”. Apresenta uma filosofia ampla, com vista a uma ação transformadora, através do exercício dos direitos e deveres, porém sem afirmar se os valores específicos estão atrelados a vida do campo, ou da cidade.

Já a opção pedagógica adotada pela escola está voltada para o desenvolvimento crítico do ser humano, “baseada na teoria-prática em que todas as experiências e os conhecimentos dos educandos sejam valorizados, assim como sua bagagem cultural” (PPP, 2013, p. 07), neste viés, Arroyo diz que a escola deve ser o local que privilegia a formação do conhecimento, da cultura, dos valores e da identidade na formação dos sujeitos. Valor esse que está presente no PPP da escola, contudo pode não estar presente em sua execução, pois muitas vezes o trabalho realizado em sala de aula, e somente neste

espaço, se efetiva na reprodução, por meio da leitura e da cópia⁵⁵. Além disso, o texto carece de aporte teórico, pois cita apenas a LDB 9394/96.

As ações norteadoras do PPP estão organizadas por segmento escolar. Com o objetivo de perceber uma aproximação entre as ações e a Educação do Campo, elaboramos a tabela abaixo, que se divide por segmento escolar, objetivo e ações. Destacamos na tabela apenas as ações que de certa forma estabelecem um diálogo com o objetivo de nosso trabalho, mesmo que distante.

Quadro 03 -Ações norteadoras do PPP da escola SJB

Segmento	Objetivo	Ações
Alunos	Propiciar ao aluno condições para que se desenvolva intelectual, psicológica, social e fisicamente, a fim de que cresça de forma sadia e participe, como elemento ativo e produtivo, da sociedade.	-Participação nas atividades dos projetos especiais da escola, Feira de Ciências, excursões culturais e outros.
Pais	A participação dos pais na vida escolar de seus filhos é de suma importância, tendo em vista garantir a formação e qualificação do educando, observando as diretrizes gerais pertinentes às Leis da Educação.	-Reuniões para debater sobre as práticas pedagógicas e planejamento participativo do coletivo da escola; -Reuniões de pais para apreciação do Calendário Escolar; -Acompanhar a vida escolar de seus filhos.
Professores	Como desafio, o corpo docente da escola pretende envolver toda equipe em um maior compromisso com a ação educativa, e, com isso, melhorar os índices de evasão e reprovação escolar. Para isso é necessário estimular o companheirismo, o respeito às características próprias de cada um, promovendo o desenvolvimento profissional e social da equipe escolar. Para uma completa aprendizagem do educando, o professor deverá ter ciente isto: o aluno deverá ser capaz de expressar-se claramente na forma escrita e oral, ter seu raciocínio lógico bem desenvolvido e de estabelecer relações entre o saber teórico e sua prática cotidiana.	-Estabelecer, sempre com clareza, a relação entre a teoria e a prática; -Selecionar textos voltados à realidade e conteúdos condizentes com a idade, valores e expectativas; -Trabalhar com mapas, livros, internet, revistas e jornais e explorar a pesquisa de campo; -Explorar de forma eficiente o espaço físico da escola: Laboratórios de ciências e informática, biblioteca, videoteca, etc.

⁵⁵ Constatação feita *in loco*, pela observação de nove anos como educadora nesta escola.

Funcionários	O aprimoramento do educando como pessoa humana, inclui formação básica na valorização do trabalhador em educação e seu trabalho.	(Não conseguimos relacionar nenhuma ação com a Educação do Campo)
Coordenação Pedagógica	Visando a dar assessoramento aos trabalhos dos educadores o serviço de coordenação pedagógica faz o acompanhamento do desenvolvimento dos trabalhos pedagógicos para dar maior sustentação no processo de ensino-aprendizagem do aluno.	-Oferece serviços de coordenação e planejamentos didáticos pedagógicos.

Fonte: PPP, 2013, p. 08, 09 e 10. Organização: própria da autora, 2019.

Percebemos que em nenhum momento palavras relacionadas a agricultura, a vida do e no campo, agroecologia, sustentabilidade ou de outras que dão ideia de campo, foram mencionadas nas ações norteadoras do PPP. Isso nos leva a crer que a escola não apresenta uma preocupação específica com a formação dos sujeitos do campo que ali estão inseridos. Dessa forma, a visão que perpassa é a de que a escola contribui com o processo de saída dos sujeitos do campo, pois suas ações estão direcionadas para a vida urbana. Assim, como também não identificamos nenhum objetivo específico do PPP, voltado para a Educação do Campo. Como podemos perceber abaixo:

- Ter boa comunicação oral e escrita;
- Ser capaz de debater, argumentar, sugerir, interpretar, criticar e relacionar;
- Fazer cálculos e resolver problemas;
- Planejar, trabalhar e decidir em grupo;
- Ser sociável na escola e na comunidade;
- Ser capaz de inserir-se no mundo do trabalho;
- Ser um cidadão participativo e consciente de seu papel e que saiba exercer seus direitos e deveres na sociedade, com responsabilidade (PPP, 2013, p. 10).

Com relação as metas estabelecidas no PPP, observamos que dentre as 22 metas em apenas 6 delas há certa dialogicidade com os princípios da Educação do Campo. Sendo que, duas das metas estão voltadas para a questão da participação da comunidade escolar no processo pedagógico, outra na promoção da educação ambiental, outra ainda, na realização de atividades extraclasse com o envolvimento de pesquisa de campo e outras duas direcionadas ao estudo da realidade, por meio de situações-problemas. Mas, nenhuma delas cita a importância de realizar atividades integradas com a vida do homem do campo. Arroyo corrobora, quando diz que “há uma cultura urbana, mas sobretudo, há

uma cultura da terra, da produção e do trabalho, do modo de vida rural” (Arroyo, 1999, p. 28), e ainda que a cultura hegemônica trata esses valores de forma retrógrada e depreciativa, como se toda a cultura, o conhecimento, o modo de vida e os valores do campo fizessem parte do passado a ser esquecido e superado, por isso que:

As políticas educacionais, os currículos são pensados para cidade, para a produção industrial urbana, e apenas lembram do campo quando lembram de situações “anormais”, das minorias, e recomendam adaptar as propostas, a escola, os currículos, os calendários a essas “anormalidades”. Não reconhecem a especificidade do campo (ARROYO, 1999, p. 29).

Na sequência do texto, o PPP, trata de assuntos relacionados a avaliação, aos estudos de recuperação e reclassificação. Analisamos que o processo, como está descrito no PPP, ocorre de maneira democrática e participativa, observando a capacidade de progressão do aluno, da forma contínua e emancipante.

E finalizando apresenta os projetos específicos que foram planejados para serem desenvolvidos no ano de 2013, ano em que o PPP vigente foi construído, neste sentido a proposta pedagógica da escola SJB foi construída a partir de “temas de relevância social e que serão trabalhados de forma coletiva e interdisciplinar, dentro dos projetos [...]. Abordando temas sobre saúde, drogas, educação ambiental, educação para a segurança, orientação sexual e cultura regional” (PPP, 2013, p. 13). Como se observa o único tema que faz referência ao campo é o de educação ambiental. Além disso, o ano em que o PPP foi elaborado revela que a escola possui uma prática pedagógica descontextualizada com relação ao seu PPP e que na prática este documento é visto apenas como uma exigência burocrática e que se encontra arquivado.

Dessa forma, de acordo com os estudos de Rossi (2004), o grande desafio da escola é efetivar a construção coletiva do PPP, com a participação de todos os segmentos escolares, com vistas a um projeto emancipante e condizente com a identidade e a cultura dos sujeitos que estão inseridos na escola, onde a visão meramente burocrática, reguladora e disciplinadora do PPP seja superada. O Projeto Político Pedagógico ao ser construído de maneira participativa releva muito mais do que ações educativas, está carregado de intencionalidades, de vivências, de experiências, de anseios, ou seja, repleto de significados.

Por fim, torna-se pertinente a construção de um novo Projeto Político Pedagógico, tendo em vista que o mesmo apenas reconhece os sujeitos do campo, mas não possui uma caminhada no sentido de formação desses sujeitos. Por isso, a reorganização do PPP é

fundamental, assim como é necessário levar em conta a trajetória da Educação do Campo e as demandas dos sujeitos do campo que estão inseridos na escola, porque apesar da escola estar localizada na área urbana do município de Novo Barreiro, ela atende em sua maioria filhos e filhas dos trabalhadores e das trabalhadoras do campo, e isso está amparado no decreto nº 7.352 de 4 de novembro de 2010, que discorre sobre a política de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA, no que diz respeito à garantia das escolas situadas em área rural ou aquelas em área urbana que atendem em sua maioria a população rural.

4.2 FINALIZANDO O DIAGNÓSTICO E PROPONDO AÇÕES EDUCATIVAS

Ao concluirmos a análise de dados, mesmo que provisoriamente, pois acreditamos que não esgotamos as possibilidades de interpretações, podemos evidenciar que a Escola Estadual de Ensino Médio São João Batista mesmo estando localizada no perímetro urbano do município de Novo Barreiro, RS, atende em sua maioria estudantes oriundos do campo, e ou, filhos e filhas de agricultores que atualmente residem na pequena cidade, mas que ainda dependem do trabalho no campo como forma de subsistência.

Está inserida num contexto social, geográfico e político em que a agricultura familiar é a principal fonte de renda da população, logo, cabe pensarmos à escola como um espaço dinâmico e voltado para essa realidade, em conjunto com os sujeitos que integram a comunidade escolar. Contudo, diante da realização deste trabalho constatamos que a proposta pedagógica da escola SJB, de certa forma, encontra-se desvinculada dessa realidade, pois o PPP, que é o documento que guia e direciona o trabalho pedagógico, não leva em consideração a mesma, haja vista que o documento ora analisado não evidencia em sua construção a realidade dos sujeitos do campo, nem apresenta ações pedagógicas voltadas a esses sujeitos.

Além disso, diante das colocações feitas por pais e principalmente pelos estudantes compreendemos que há necessidade de (re)pensar a escola e sua vinculação com os sujeitos que a integram, com os problemas sociais do lugar onde está inserida, e a partir disso, da relação com os demais lugares e com o mundo, e isso culmina diretamente com o projeto educacional de Educação do Campo. Molina e Sá (2012) asseveram 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).

Por isso acreditamos que o Projeto de Educação do Campo possa ser uma proposta de identidade e de ressignificação pedagógica para a Escola Estadual São João Batista, já que a Educação do Campo como prática social, que ainda se encontra em construção, desenvolve algumas características específicas, que ao longo da pesquisa foram mencionadas por nossos sujeitos. Como podemos observar, segundo os apontamentos de Caldart (2012), a Educação do Campo:

Quadro 04 - Algumas das características que a Educação do Campo expressa.

Organiza-se como luta social dos trabalhadores do campo pelo acesso à educação que corresponda a suas necessidades e que além disso a mesma seja construída com a participação desses trabalhadores e não apenas em seu nome.
Demanda pressão coletiva por políticas públicas mais abrangentes, contudo sem deixar de lutar pelo acesso à educação em cada local ou situação particular dos grupos sociais que a integram.
Possui em sua essência a relação com os movimentos sociais, porque combina luta pela educação com luta pela terra, pela reforma agrária, pelo direito ao trabalho, à cultura, à soberania alimentar, ao território. Dentro da lógica de que a educação se dá além do espaço escolar e da escola, embora se organize em torno dela.
Valoriza e trabalha com a diversidade humana e a riqueza social de seus sujeitos por meio das: raízes e produções culturais, formas de trabalho, de luta, de resistência, de organização, de compreensão política, de modo de vida. Na perspectiva de identidade de classe que objetiva superar as relações sociais capitalistas.
Surge de questões da vida prática e não como teoria educacional, contudo por se tratar de práticas e de lutas contra-hegemônicas exige questões teóricas, com rigor de análise da realidade concreta, perspectiva de práxis. Por isso, reafirma-se como uma concepção de educação de perspectiva emancipatória, vinculada a construção de outro projeto de sociedade.
Tem sua pedagogia pensada por seus sujeitos a partir da realidade que os cerca, porém, sem deixar de pensar na totalidade em que estão inseridos.

Tem na escola o objetivo central das lutas e reflexões pedagógicas, pois além do desafio de formação dos trabalhadores na apropriação e produção do conhecimento, também cabe a ela, refletir sobre as relações sociais perversas que sua ausência no campo reflete e sua conquista confronta.

Por ser uma prática dos movimentos sociais camponeses, a educação do campo busca conjugar a luta pelo acesso à educação pública com a luta contra a tutela política e pedagógica do Estado, de quer definir quais são seus rumos.

Considera seus educadores sujeitos fundamentais da formulação pedagógica e das alterações da escola. Numa perspectiva de valorização profissional e formação específica, tendo em vista essa concepção.

Fonte: Dicionário da Educação do Campo, p. 261 e 262. Organização: a autora.

Dentro dos objetivos propostos por esta dissertação está a construção de ações educativas para orientar reformulação do PPP da Escola SJB, voltada ao Projeto de Educação do Campo, em que se leve em conta as demandas dos sujeitos do campo. Como mencionado anteriormente, essa proposta de intervenção faz parte da proposição do Mestrado Profissional em Educação, que pressupõe a elaboração daquilo que chamamos de “produto”.

A partir das informações que foram obtidas por meio da análise de dados e levando em consideração que essa pesquisa faz parte de um processo de valorização dos sujeitos e de suas falas, bem como de sua inserção nos processos de transformação social. As ações educativas que proporemos aqui, além de serem ações do mundo real, são ações que foram pensadas e planejadas com embasamento teórico e visam promover melhorias e avanços no processo educativo da escola supracitada e de tantas outras que se identificarem com a proposta.

Nesta perspectiva sugerimos as seguintes ações:

a) Devolutiva da pesquisa à comunidade escolar SJB

A pesquisa em questão é fruto da interação dialógica entre os sujeitos que compõem a comunidade escolar SJB, que se envolveram e contribuíram significativamente para o seu desenvolvimento. Dessa forma, torna-se relevante darmos um retorno, ou seja, uma devolutiva dos resultados da pesquisa para a comunidade escolar SJB.

Neste sentido, contataremos com a direção da escola SJB para que a mesma viabilize e faça o chamamento da comunidade escolar, para que em dia, local e hora a combinar ocorra a sistematização dos resultados obtidos na pesquisa. Nosso objetivo será fazer algumas provocações ao coletivo de educadores, aos estudantes e aos pais sobre a realidade vivenciada pela comunidade escolar e a relação desta com o PPP da SJB.

b) Audiência Pública

Sendo a audiência pública um instrumento de efetivação dos direitos sociais, baseada na dialogicidade entre órgãos públicos e os mais diversos atores sociais que em conjunto buscam alternativas para a solução de determinado problema de interesse público. E que segundo César (2011) com a participação dos distintos sujeitos da comunidade, por meio desse diálogo democrático, torna-se mais fácil a solução do conflito social, uma vez que os envolvidos terão a oportunidade de participar, debater e apresentar possíveis soluções.

A realização de uma audiência pública se dará no sentido fomentar o debate com a comunidade escolar SJB sobre o Projeto de Educação do Campo, tanto do ponto de vista pedagógico e curricular como estrutural, sobretudo, diante da atual conjuntura, em que a educação está sendo atacada diariamente e sofre com os cortes da EC 95, com a Lei da Mordaza, com a reforma do ensino médio e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), e mais recentemente com as escolas cívico-militares⁵⁶, dentro da dinâmica de reduzir a função da escola e o papel do Estado. Logo, a escola do campo, que possui em sua essência uma educação libertadora, acaba tornando-se um espaço de resistência, não só da educação, mas dos agricultores do campo e do seu modo de vida, da democracia e dos direitos sociais.

c) Inventário da realidade do entorno da escola

⁵⁶ Programa do atual governo federal que prevê a militarização nas escolas públicas. De acordo com Miguel Arroyo, em entrevista ao Carta Capital, isso “está decretando a falência da escola pública e não só dela enquanto instituição, mas também dos educadores e dos gestores educacionais formados para atuar na área [...] A tentativa é de desconstruir toda a luta por uma educação pública de qualidade, tal como podemos ver com os ataques direcionados às universidades federais, às Ciências Humanas. Na visão dos conservadores, a escola pública foi longe demais e precisa ser combatida” (ARROYO, setembro de 2019). Além disso, reforçam as desigualdades sociais e criminalizam a infância daqueles que mais precisam da atenção do estado. Disponível em: <https://www.cartacapital.com.br/educacao/miguel-arroyo-escolas-militarizadas-criminalizam-infancias-populares/#>. Acesso em 03/10/2019.

A Educação do Campo em sua essência dialoga com os sujeitos que a integram por isso o envolvimento dos estudantes, dos educadores e da comunidade como um todo no processo de construção política e pedagógica da escola torna-se indispensável. Além disso, é fundamental considerar as especificidades e as particularidades do município e da região em que a escola está situada, observando o seu entorno físico, geográfico, humano, social, cultural, político e econômico.

É neste sentido que propomos a realização de um inventário da realidade do entorno da escola. Caldart *et al* (2017) observa que o inventário “é uma ferramenta para levantamento e registro organizado de aspectos materiais e imateriais de uma determinada realidade” (CALDART *et al*, 2017, p. 163), aspectos quantitativos e qualitativos que depois de materializados constituirão numa fonte de dados, que será fundamental para, entre outros⁵⁷, elaborar o Projeto Político Pedagógico da escola, e também para uso da comunidade.

Como referência apontamos o roteiro que foi elaborado durante o seminário Educação em Agroecologia nas Escolas do Campo⁵⁸, no qual foi discutido e elaborado um guia metodológico para conduzir a realização de um inventário. Contudo, assim como Caldart (2017) alerta, convém compreender a construção do inventário como processo dinâmico e particular de cada escola, observando suas especificações. Sugerimos a leitura do anexo, intitulado Inventário da realidade: guia metodológico para uso nas escolas do campo, do livro Caminhos para Transformação da Escola 4, organizado por Roseli Caldart, em que se encontram informações pertinentes sobre a realização do inventário da realidade do entorno da escola.

d) Agroecologia com maior ênfase

De acordo com Araújo (2010) a agroecologia é uma ciência que vem sendo pensada a partir “da integração dos conhecimentos camponeses, indígenas e científicos, com o objetivo de orientar a planejamento e a implementação de modos de trabalho e de vida humano que possibilitem a reconstrução ecológica da agricultura e da vida em sociedade” (ARAÚJO, 2010, p. 53), por isso não se limita apenas ao conhecimento do cultivo da terra, está atrelada ao meio de organização social, de economia comunitária,

⁵⁷ Observar os objetivos do inventário a partir da página 164, do Livro Caminhos para Transformação da Escola 4, organizado por Roseli Caldart.

⁵⁸ Esse Seminário ocorreu em Veranópolis, RS, nos dias 16 a 18 de junho de 2016.

de lutas políticas dos sujeitos da terra. Bem como, conhecimentos da água, das florestas, dos animais, das sementes, do trabalho.

A agroecologia se contrapõe a visão do agronegócio que se baseia na retirada de mulheres e homens do campo, no extermínio da biodiversidade, em nome da produção em grande escala, da busca desenfreada por lucros, do controle político sobre as nações, entre outros.

Se quisermos um campo com vida em todas as dimensões é preciso que as escolas do campo, a exemplo do que já vem ocorrendo em escolas do campo de assentamentos do MST, construam uma proposta curricular voltada aos princípios da agroecologia⁵⁹ e que de fato torne-se uma prática efetiva.

e) Horta e horto-medicinal: laboratório de aprendizagem

A horta inserida no espaço escolar pode se tornar um laboratório de aprendizagem⁶⁰ na escola do campo possibilitando o desenvolvimento da teoria na prática e da interdisciplinaridade, interligando os saberes dos sujeitos do campo e sua identidade. Contudo, deve-se ter cuidado para que este laboratório vivo não se torne apenas um espaço de cultivo de hortaliças.

Os estudos de Daga (2017) contribuem neste sentido quando propõem que a horta escolar deve estar relacionada com a proposta pedagógica que, por sua vez, deve estar interligada ao fazer científico. Além disso, exerce papel importante porque proporciona uma organização curricular de maneira interdisciplinar, tencionando o aprofundamento da temática da prática da horta escolar. Dessa maneira, costumes e memórias coletivas dos sujeitos do campo são mantidos vivos e novos conhecimentos são acrescentados, por meio dos conteúdos que foram definidos de forma coletiva, democrática, respeitando a identidade dos sujeitos do campo.

Além da prática da horta escolar como laboratório de aprendizagem também sugerimos a criação de um horto-medicinal, com os mesmos princípios de aprendizagem da horta.

⁵⁹ Alguns municípios aprovaram a Agroecologia como componente curricular da educação básica, em Seminário realizado em 2015 foi construído coletivamente alguns princípios que devem reger a construção da proposta curricular orientada pela agroecologia. A síntese desta proposta curricular pode ser encontrada em Ribeiro, Dionara Soares *et al*, Agroecologia na educação básica: questões propositivas de conteúdo e metodologia.

⁶⁰ Roseli Caldart (2009) utiliza essa expressão no livro *Por uma Educação do Campo*, quando a mesma destaca que na escola do campo deve-se utilizar os laboratórios naturais para o ensino.

f) Formação Continuada aos educadores

Para (re)formulação do Projeto Político Pedagógico da escola SJB que dialogue com as necessidades dos sujeitos do campo, e que esteja alicerçado ao Projeto de Educação do Campo é fundamental a participação e o envolvimento dos educadores no processo de construção. Diante disso, torna-se evidente a necessidade de formação continuada para que os professores possam atuar diante das singularidades que o campo tem, e que tenham conhecimentos, entendimento e respeito a diversidade do campo que possa estar presente na escola.

Sabemos que a formação continuada, em sua essência, possibilita o uso de novas metodologias, pois coloca os educadores a par das discussões teóricas atuais, contribuindo assim para uma mudança de postura do fazer pedagógico. Contudo, não basta realizar formação continuada sem possibilitar ao educador uma reflexão crítica da sua prática no contexto em que atua. Nóvoa (1992), salienta que, “a formação não se dá na acumulação (de cursos, de conhecimento, de técnicas), mas sim por meio de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal” (NÓVOA, 1992, p. 25).

Logo, a formação continuada é um espaço de trocas de saberes e de reflexão crítica a partir das práticas desenvolvidas no contexto escolar. Freire (2015) chama essa reflexão de práxis, constante reflexão sobre a teoria e prática cotidiana, que pode resultar em mudanças na postura dos professores e da escola como um todo, por meio da reconstrução da proposta política pedagógica.

Dessa forma, sugerimos que a escola busque viabilizar formação continuada, com ênfase em educação do campo, através de parcerias com universidades públicas que desenvolvam projetos de pesquisa e extensão nesta área, bem como, com os movimentos sociais, em especial o MST, que protagonizaram a construção do Projeto de Educação do Campo.

g) Reformulação do Projeto Político Pedagógico

Como mencionamos anteriormente o PPP é para além de um documento que guarda um conjunto de ações educativas. É um instrumento de afirmação e reconhecimento do processo de ensino-aprendizagem pois é repleto de intencionalidades,

de sentidos, expressa a identidade da escola com relação a comunidade, já que o mesmo deve ser elaborado através da participação dos sujeitos que constituem a mesma.

O Projeto Político Pedagógico da escola SJB foi construído pela última vez no ano de 2013, fato que pode justificar a não lembrança de participação na construção do mesmo por parte dos pais entrevistados nesta pesquisa. Por outro lado, reforça a necessidade de identidade e ressignificação pedagógica da escola, a partir da construção imediata de um PPP que dialogue com os sujeitos do campo e com a proposta de educação para os povos do campo, fundamentada na legislação e nos princípios da proposta pedagógica do campo.

Nesta perspectiva Veiga (2003) aponta três dimensões que devem ser levadas em consideração no momento da constituição do PPP, pois é um *projeto* que procura uma direção, logo, assume uma intenção, um compromisso coletivo. E por estar intimamente articulado ao compromisso sociopolítico com os interesses reais e coletivos, torna-se *político* porque assume o compromisso de formação do cidadão. E *pedagógico*, porque tem intuito de articular as ações educativas, exprimindo a intencionalidade da escola, com o propósito de formação do cidadão participativo, crítico, responsável, criativo, logo emancipado e humano. Por isso, também deve ser construído de forma democrática com a participação e o envolvimento de todos os sujeitos.

Portanto, é necessário que a escola promova uma interação maior entre responsáveis/famílias/, educandos e educadores, com o objetivo de estabelecer vínculos de pertencimento da instituição, dando mais abertura para que todos compreendam que têm um papel central na construção da direção pedagógica da escola, além disso é fundamental que a escola perceba que o processo de (re)formulação do PPP ocorre na interação com os mais variados territórios e sujeitos. Somente assim, será possível construir um Projeto Político Pedagógico que contemple a identidade sociocultural, os anseios, as perceptivas e as necessidades dos sujeitos imbricados no processo pedagógico.

Finalizando esta reflexão e diagnóstico vamos sistematizar nossa pesquisa de maneira simples, partindo das premissas deste trabalho, dos objetivos específicos, das falas dos estudantes, pais e docentes, da observação e vivência no contexto escolar da escola pesquisa, bem como da análise do PPP da referida escola.

Quadro 05: Síntese do Diagnóstico

<p>Compreender o contexto histórico e social no qual a escola SJB está inserida, em busca da construção identitária da referida escola, bem como dos sujeitos que integram a pesquisa.</p>	<p>A Escola Estadual São João Batista está inserida num contexto de histórico de 70 anos de trajetória, ao longo deste tempo perpassou transformações estruturais e pedagógicas, com influências externas, que nos levam a pensar que a escola não está isolada, ela acompanha as transformações sociais. Por se tratar de uma instituição pública sofreu as mais variadas influências, nos distintos tempos históricos, desde o período em que a educação estava atrelada ao modelo agrário, transitando pelo período da ditadura militar, posteriormente pela redemocratização do país e sucessivamente do ensino, até os dias atuais. Algumas experiências foram vivenciadas no âmbito estadual, merecendo destaque a participação no movimento da Constituinte Escolar e a proposta do Ensino Médio Politécnico. Com relação ao contexto social, desde sua criação, a escola atende aos filhos e filhas de trabalhadores desta terra, em sua maioria são filhos de pequenos agricultores, operários, empresários e de outros segmentos que compõem a sociedade barreirense, que é de classe baixa e média baixa, além disso, muitos estudantes apresentam problemas de estrutura familiar. Com relação aos sujeitos que integram a pesquisa, são estudantes e suas famílias, que residem nas localidades da Linha Preste e Linha Bela Vista, Novo Barreiro. São pessoas simples, de vocabulário restrito, mas repletas de experiências e vivências no campo.</p>
<p>Investigar quais são as principais demandas, expectativas, anseios e necessidades dos sujeitos do campo, das localidades da Linha Prestes e da Linha</p>	<p>Para investigar as principais demandas, expectativas, anseios e necessidades dos sujeitos do campo, de nosso recorte, para com a educação, contatamos com os estudantes e também com alguns pais dos estudantes que integram as comunidades da Linha Prestes e Bela Vista. Sendo que os resultados obtidos foram, entre os</p>

<p>Bela Vista, para com a educação.</p>	<p>estudantes, notamos que os mesmos sentem necessidade de uma escola mais próxima das suas expectativas, que envolva outros espaços de aprendizagem, além da sala de aula, tais como laboratórios de aprendizagem e práticas. Também observamos que a maioria dos estudantes destas localidades pretendem permanecer no campo, por isso torna-se ainda mais pertinente reorganizar o PPP da referida escola, com base no Projeto de Educação do Campo.</p> <p>Já os pais, inicialmente, não mencionaram a necessidade de pensar em outra proposta pedagógica, contudo ao longo das entrevistas observamos que os mesmos desejam que a escola repense os espaços de aprendizagem, que seja desenvolvido atividades práticas relacionadas a vida do homem campo, pois ainda acreditam que o campo é um lugar de vida, e que se possa viver bem. Para isso demonstraram disposição em contribuir no que for necessário.</p>
<p>Analisar o Projeto Político Pedagógico da escola identificando possíveis relações com a Educação do Campo.</p>	<p>Com relação a análise do PPP da escola e as suas possíveis relações com o Projeto de Educação do Campo, constatamos que apesar do mesmo reconhecer a presença dos sujeitos do campo, que correspondem a grande maioria dos estudantes, a escola não apresenta em sua proposta pedagógica ações ou objetivos específicos direcionados à Educação do Campo, nem mesmo aos sujeitos do campo. Dessa forma concluímos que não há uma preocupação específica, expressa neste documento, com a formação dos sujeitos do campo que integram a comunidade escolar SJB.</p> <p>Cabe registrar, que no questionário respondido pelos docentes, ouve a afirmação de que a realidade que cerca a escola é levada em consideração no momento do</p>

	<p>planejamento das aulas, contudo quando questionados sobre as ações pedagógicas voltadas em especial aos sujeitos campo, as falas não foram consensuais, isso demonstra que não existe uma discussão entre os docentes, e ou com a comunidade escolar, sobre as questões que envolvem os sujeitos do campo e especificamente a Educação do Campo. Confirmando o que constatamos a partir da análise do PPP, que a escola não possui uma proposta pedagógica voltada aos sujeitos do campo.</p>
<p>Propor ações educativas, com base no diagnóstico, para orientar a reformulação do Projeto Político Pedagógico da escola, voltada ao Projeto de Educação do Campo, levando em conta as demandas dos sujeitos do campo.</p>	<p>Dentre as ações educativas que podem ser realizadas pela escola para reformular o PPP destacamos: a devolutiva da pesquisa à comunidade escolar SJB, a proposição de uma audiência pública, a realização do inventário da realidade do entorno da escola. Além disso, é preciso enfatizar as questões de agroecologia, construir uma horta e um horto-medicinal como forma de laboratório de aprendizagem, buscar parceria com universidades públicas para realizar formação continuada aos educadores, com vistas ao Projeto de Educação do Campo. E por fim, reformular o Projeto Político Pedagógico com a participação de todos os envolvidos no processo educativo.</p>

Elaboração: própria autora.

De acordo com a síntese apresentada entendemos que este trabalho cumpriu com seu propósito, além disso, acreditamos que vem a contribuir com a necessidade da escola SJB. O grande desafio é assumir uma postura aberta e repensar sobre as ações pedagógicas desenvolvidas pela escola, principalmente levando em conta os sujeitos do campo, refletindo sobre nossa história, nossa identidade e nossas concepções.

Neste sentido, esperamos que esta pesquisa torne-se subsídio, ou fonte de discussão, para a construção da identidade da escola, que condiga com sua face, e que haja uma (re)formulação do PPP, considerando as demandas dos sujeitos do campo.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

“No tear que tece a nossa vida, não há pontas soltas. Todos os fios entremeados entre si e revestidos de significado”. XxxHolic

Em meu quarto, lugar onde passei a maior parte dos últimos dias e meses tecendo os fios desta pesquisa, me debruço no tear para unir as pontas que por ventura tenham ficado soltas ao longo deste tecer. Observo os fios entremeados entre si, que formam um tecido único carregado de significado, assim como a vida, as experiências, o conhecimento, as palavras ditas e omitidas, as expressões, os anseios, o propósito, de cada sujeito que contribuiu com a realização desta dissertação, que é resultado de uma colaboração coletivamente que foi costurada por mim, Darleni Fröhlich, mestranda do PPGPE.

Muitos desafios permearam esta construção, o desejo contribuir com a construção de uma escola mais próxima da realidade da comunidade/município em que moro sempre foi algo latente dentro de mim, mesmo diante das circunstâncias adversas causadas pela política neoliberal e nefasta dos governos federal e estadual, que objetivam “desmontar” a educação pública como um todo, em especial com o fechamento de escolas do campo, no RS.

Ao mesmo tempo vivemos momentos significativos de reflexão e aprendizado, que nos levaram a (re)pensar em nossa prática cotidiana e em nossa existência enquanto sujeito de direito. Reitero que antes mesmo de iniciarmos os estudos no PPGPE já vínhamos pensando entre a relação da proposta pedagógica da escola SJB e os sujeitos do campo, por isso ao sairmos da condição de professora da referida escola e assumirmos a posição de pesquisadora, nos desafiamos a buscar respostas ao seguinte questionamento: qual é a correlação do Projeto Político Pedagógico da Escola Estadual de Ensino Médio São João Batista com as demandas dos sujeitos do campo, das localidades da Linha Prestes e da Linha Bela Vista, do município de Novo Barreiro- RS?

Em busca de respostas elencamos alguns objetivos específicos, que em nosso entendimento auxiliaram na resolução da questão apresentada acima, por isso procuramos compreender o contexto histórico e social no qual a escola está inserida, buscando a construção da identidade da escola e dos sujeitos que a integram. Também investigamos as demandas, as necessidades e os anseios dos sujeitos do campo. Posteriormente, analisamos o PPP da escola, documento que deve orientar a ação pedagógica, com o

intuito de observar possíveis relações com as demandas dos sujeitos e com o projeto de educação do campo.

Com o objetivo geral de analisar a correlação do Projeto Político Pedagógico da Escola Estadual de Ensino Médio São João Batista com as demandas dos sujeitos do campo, das localidades da Linha Prestes e da Linha Bela Vista, do município de Novo Barreiro- RS, construímos nossa caminhada projetando a elaboração de um diagnóstico com a análise dos dados obtidos, considerando os objetivos propostos, a partir da realidade empírica. Diante dos resultados percebemos a necessidade da reformulação do Projeto Político Pedagógico da escola SJB, por isso apontamos algumas ações educativas que podem ser postas em prática e que irão contribuir com uma nova perspectiva de ensino voltada, de fato, para os sujeitos do campo e orientada pelo projeto de Educação do Campo.

No primeiro capítulo, contextualizamos as trajetórias envolvidas na pesquisa. A começar pela relação da pesquisadora com o campo. Filha de pequenos agricultores, a pesquisadora sempre manteve vínculos com a vida e o trabalho no campo. Sua inserção e participação na PJR, bem como no seu envolvimento em atividades do MPA e formação política levaram-na a ter uma consciência de luta e de classe. Como educadora luta, por um projeto de educação com vistas a emancipação e a libertação do sujeito.

Posteriormente, apresentamos elementos referentes a história do município de Novo Barreiro, local em que a escola SJB está inserida. O município de Novo Barreiro é essencialmente agrícola, mais de 65% das pessoas ainda residem no campo e retiram dele o sustento de suas famílias. A participação, o envolvimento e a organização dos sujeitos de Novo Barreiro nas causas sociais sempre foi muito importante para o desenvolvimento de nosso município e região, além do mais a inserção destes sujeitos nestas lutas se constitui como ato educativo, pois o modo como se expressam, para além das palavras, com gestos, ações, mobilizações, tem contribuído na constituição e formação do cidadão barreirense.

A Escola SJB possui uma caminhada de 70 anos na comunidade barreirense. Acreditamos que apesar dos momentos de instabilidade democrática vivido em nosso país, a escola tem contribuído positivamente na formação dos sujeitos de NB, que como podemos observar nesta dissertação tem resistido aos ataques que objetivam “expulsar” os povos do campo. Contudo, vale enfatizar, que ela, a escola, precisa (re)pensar em sua proposta pedagógica, para se aproximar mais do território que ocupa e da realidade vivenciada pelos sujeitos que a integram.

Na sequência de nosso tecer investigativo (no segundo capítulo) procuramos compreender de que maneira se deu a constituição do projeto de educação do campo, para isso, estabelecemos um diálogo com os princípios educativos e normativos da educação do campo, apoiado em pesquisadores como Roseli Salette Caldart, Mônica Molina, Marlene Ribeiro, Bernardo Fernandes, Miguel Arroyo e outros.

Por meio de uma distinção concisa entre os conceitos de Educação Rural e de Educação do Campo, termos opositivos, estando a Educação Rural ligada exclusivamente aos interesses do grande capital, por isso distanciada das experiências e vivências dos agricultores. E, do outro lado, a Educação do Campo que valoriza e prima em sua base curricular a trajetória de vida e de luta dos povos do campo, incentiva as atividades da agricultura familiar e a produção agroecológica. Propõem diálogo constante com os sujeitos que a integram, a fim de pensar nas ações pedagógicas da escola.

Observamos também, que a Educação do Campo não se forja em meio a gabinetes fechados, muito pelo contrário, por estar aliada a questão agrária do país, é fruto da luta coletiva de trabalhadores e trabalhadoras sem-terra, que compreenderam a necessidade de uma educação voltada para as suas expectativas, e por isso passaram a lutar pelo direito a educação.

Ao longo dos 20 anos de história da Educação do Campo muitas foram as conquistas do ponto de vista pedagógico e também estrutural, através dos marcos normativos, que regulamentam a Educação do Campo. Atualmente, a Educação do Campo constitui-se como uma política pública, nos movimentos sociais, nas escolas, nas universidades. As diretrizes operacionais apontam que a Educação do Campo:

“É toda ação educativa junto às populações do campo e fundamenta-se nas práticas sociais constitutivas dessas populações: os seus conhecimentos, habilidades, sentimentos, valores, modo de ser, de ver, de viver e de produzir e formas de compartilhar a vida” (Art. 2º da Resolução 01 – CNE 03/04/2002 – Diretrizes Operacionais para Educação do Campo).

Para além disso, a Educação do Campo também é uma forma de resistência, de luta pelo direito à educação e manutenção de jovens trabalhadores no campo.

Dessa forma, torna-se necessário ao pensar as ações pedagógicas e o currículo das escolas do campo às experiências sociais e coletivas de opressão, de expropriação dos territórios, do aniquilamento da agricultura e dos pequenos agricultores, contudo o mais relevante é trazer para a proposta pedagógica as formas de resistência, de afirmação e de

libertação dos povos do campo, experiências de formação-humanização, de recuperação da humanidade roubada (ARROYO, 2012).

No terceiro capítulo, analisamos as contribuições dos povos do campo (compreendidos aqui por estudantes e pais) das localidades da Linha Prestes e Bela Vista, para com a educação ofertada pela escola SJB, além da visão dos educadores, por meio de técnicas e com rigor científico. De acordo, com os estudantes, que em sua maioria identificam-se como sujeitos do campo, a escola SJB por vezes procura desenvolver alguma atividade voltada para a realidade vivenciada por eles, contudo são algumas poucas ações descontextualizadas, por isso constatamos que os mesmos desejam uma ruptura de paradigma. É preciso pensar o campo como um lugar de vida, que não está isolado e alheio a outros territórios, ao contrário, é o elo de ligação a outros territórios. Por isso, os estudantes manifestaram interesse em contribuir com a elaboração do PPP, que se aproxima e se identificada com suas experiências, contemplando assim suas necessidades.

Já os pais entrevistados, afirmam que possuem uma relação de aproximação com a escola e com a da vida escolar dos filhos, contudo observamos que o participar dos pais, se resume, na maioria das vezes no estar presente nos chamamentos da escola, e não no diálogo com a escola para propor ou criticar alguma ação realizada. Também observamos nas entrevistas que os pais apesar de não conhecerem o Projeto de Educação do Campo, compreendem que o mesmo é algo relevante para a realidade local, mencionaram a necessidade de inserir atividades práticas no contexto escolar voltadas para a vida do e no campo. Vale ressaltar, que a Educação do Campo é concebida para além da escola, uma vez que está integrada a um projeto de vida social no campo idealizado e construído pelos sujeitos que vivem na e da terra.

Os docentes que contribuíram com a pesquisa identificam-se com a escola e reconhecem a presença dos sujeitos do campo. Também afirmaram ser conhecedores do PPP, contudo, percebemos que o mesmo é visto como um documento burocrático. Com relação a ação pedagógica desenvolvida pela escola para com os sujeitos do campo, os educadores apresentaram divergências, fato que nos leva a crer que a escola não possui discussão aprofundada sobre o assunto. Por isso, seria interessante, propor aos educadores um estudo sobre a Educação do Campo com base nos autores mencionados acima, nestas considerações finais.

Por fim, aos analisarmos a correlação do PPP da referida escola com as demandas dos sujeitos do campo das localidades citadas acima, constatamos que mesmo

reconhecendo a presença dos estudantes do campo, que são a grande maioria, e demonstrando preocupação com a formação integral do sujeito, não conseguimos identificar relações significativas de que a escola desenvolva ações pedagógicas voltadas para as demandas, anseios e necessidades dos sujeitos do campo, logo está distante da concepção de Educação do Campo.

Urge a necessidade de reformulação de PPP da escola SJB, já que o mesmo é o documento que afirma a autonomia da escola, além disso reflete a proposta política e pedagógica que direciona as ações desenvolvidas pelos educadores, possibilitando o trabalho com temas e assuntos pertinentes a realidade local, redimensionando o currículo escolar, aproximando a ciência da vida dos estudantes. Neste sentido, propomos algumas ações educativas para iniciar as discussões, organizar e reformular o Projeto Político Pedagógico, contemplando com as proposições elencadas pelos sujeitos do campo entrevistados.

Portanto, como sujeitos em constante movimento e transformação, acreditamos que o processo educativo deva se materializar da mesma forma. Somente com práticas em movimento e escola em movimento conseguiremos elaborar coletivamente, envolvendo pais, educadores, funcionários e educandos, um Projeto Político Pedagógico que atenda aos interesses de nossa comunidade, e que esteja embasada na humanização, na autonomia e na emancipação dos sujeitos.

6. REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Maria Nalva Rodrigues. *Et al.* Agroecologia, soberania alimentar e cooperação. **Coleção sempre é tempo de aprender**, Caderno n 2, MST, 2010.

ARDENGGHI, Lurdes Grolli. **Caboclos, ervateiros e coronéis: luta e resistência em Palmeira das Missões**. UPF: 2003.

ARROYO, Miguel Gonzalez. A educação básica e o movimento social do campo. In: ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna. **Por uma educação do campo**. Petrópolis: Vozes, 2004.

_____, Miguel Gonzalez. As matrizes pedagógicas da educação do campo na perspectiva da luta de classes. **Educação do campo em movimento: teoria e prática cotidiana**. Vol.1. Curitiba: UFPR, 2010.

_____, Miguel Gonzalez. **Escolas Militarizadas Criminalizam Infâncias Populares**. Artigo disponível em: <https://www.cartacapital.com.br/educacao/miguel-arroyo-escolas-militarizadas-criminalizam-infancias-populares/#>. Acesso em 03/10/2019.

_____, Miguel Gonzalez. Pedagogia do Oprimido. In: CALDART, Roseli Salete et al. (Org.). **Dicionário da Educação do Campo**. São Paulo: Expressão Popular, 2012. p. 553-561.

_____, Miguel Gonzalez. FERNANDES, Bernardo Mançano. A educação básica e o movimento social do campo. **Por uma educação básica do campo**. Brasília, DF: Articulação Nacional Por uma educação básica do campo, 1999.

_____, Miguel Gonzalez. **Políticas de formação de educadores (as) do campo**. Cad. Cedes, Campinas, vol. 27, n. 72, p. 157-176, maio/ago. 2007. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em agosto de 2018.

AUED, Bernardete Wrublevski; VENDRAMINI, Célia Regina (orgs.). **Educação do campo: desafios teóricos práticos**. Florianópolis, Editora Insular: 2009.

BATISTA, Escola Estadual de Ensino Médio São João. **Projeto Político Pedagógico**. Documento fornecido pela instituição de ensino, 2013.

BARROS, Aidil Jesus da Silveira. LEHFELD, Neide Aparecida de Souza. **Fundamentos de Metodologia Científica**. 3ª ed. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2007.

BENJAMIN, César. Um projeto popular para o Brasil. BENJAMIN, César; CALDART, Roseli Salete. **Projeto Popular e Escolas do Campo**. Brasília/DF: Articulação por uma Educação Básica do Campo, 1999.

BOFF, Leonardo; BOFF, Clodovis. **Como Fazer Teologia da Libertação**. Petrópolis: Vozes, 1986.

BORDA, Orlando Fals. **Aspectos Teóricos da Pesquisa Participante: considerações sobre o significado e o papel da ciência na participação popular.** In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues. (Org.). Pesquisa Participante. São Paulo: Brasiliense, 2006.

BDTD, Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações. **Acesso à pesquisa.** Disponível em: <<http://bdtd.ibict.br/vufind/>>. Acesso em maio de 2019.

BRASIL. Constituição (1934). **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil:** promulgada em 16 de julho de 1934.

_____. Constituição Brasileira de 1937.

_____. Constituição Brasileira de 1946.

_____. Constituição Brasileira de 1967.

_____. Constituição Brasileira de 1988.

BRASIL. **Conselho Nacional da Educação. Diretrizes operacionais para a educação básica das escolas do campo.** Parecer n.º 36/2001 e Resolução 01/2002 do Conselho Nacional da Educação. Brasília, 2002.

_____. **Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010.** Dispõe sobre a Política de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA. Brasília: 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/marco-2012-pdf/10199-8-decreto-7352-de4-de-novembro-de-2010/file>. Acesso em: 24 de junho de 2019.

_____. **Educação no Campo/Pronera.** Disponível em: <http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/bib_educ_campo.pdf>. Acesso em: 24 de junho de 2019.

_____. **Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm. Acesso em julho de 2018.

_____. **Plano Nacional de Educação/ PNE.** Disponível em: <<<http://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014> >. Acesso em: 21 de julho de 2018.

_____. **Plano Nacional de Educação/Histórico.** Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/atividade-legislativa/comissoes/comissoes-permanentes/ce/plano-nacional-de-educacao/historico> >. Acesso em: 24/08/2018.

_____. **Resolução CNE/CEB Nº 1, de 3 de abril de 2002.** Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>. Acesso em outubro de 2018.

_____. **Programa Nacional de Habitação Rural.** Disponível em: <http://www.caixa.gov.br/poder-publico/programas-uniao/habitacao/programa-nacional-habitacao-rural/Paginas/default.aspx>>. Acesso em: 10 de agosto de 2019.

_____. **Programa Nacional de Reforma Agrária. História.** Disponível em: <<http://www.incra.gov.br/pronerahistoria>>. Acesso em: 21 de julho de 2018.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Pesquisa participante**. São Paulo: Brasiliense, 2006.

CALDART, Roseli Salete. Concepção de Educação do Campo: Um Guia de Estudo. In: MOLINA, M. C. E MARTINS, M, F.A.(org). Coleção Caminhos da Educação do Campo, n. 9. Belo Horizonte: Autêntica, 2018.

_____, Roseli Salete. Educação do Campo. In: CALDART, Roseli Salete et al. (Org.). **Dicionário da Educação do Campo**. São Paulo: Expressão Popular, 2012. p. 257-265.

_____, Roseli Salete. Elementos para a Construção do Projeto Político Pedagógico da Educação do Campo. In: MOLINA, Mônica Castagna; JESUS, Sônia M. S. Azevedo (Orgs.). **Contribuição para a Construção de um Projeto de Educação do Campo**. Brasília: Articulação Nacional Por Uma Educação do Campo, 2004.

_____, Roseli Salete. Pedagogia do Movimento. In: CALDART, Roseli Salete et al. (Org.). **Dicionário da Educação do Campo**. São Paulo: Expressão Popular, 2012. p. 546-553.

_____, Roseli Salete. **Pedagogia do Movimento Sem Terra**. São Paulo: Expressão Popular, 2004.

_____, Roseli Salete. Por uma Educação do Campo: Traços de uma identidade em construção. In: KOLLING, Edgar J.; CERIOLI, Paulo Ricardo; CALDART, Roseli Salete (Org.). **Educação do Campo: Identidade e Políticas Públicas**. DF: Articulação Nacional Por Uma Educação do Campo, 2002.

_____, Roseli Salete. Elementos para a Construção do Projeto Político e Pedagógico da Educação do Campo. In: Secretaria de Estado de Educação do Paraná. **Cadernos Temáticos Educação do Campo**. Curitiba, SEED/PR, 2008.

CAMINI, Isabela. **Escola Itinerante: Na Fronteira de Uma Nova Escola**. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

CIAVATTA, Maria e LOBO, Roberta. Pedagogia Socialista. In: CALDART, Roseli Salete et al. (Org.). **Dicionário da Educação do Campo**. São Paulo: Expressão Popular, 2012. p. 561-569.

CAMPO, Educação do. **Cadernos Temáticos**. Disponível em: <<http://educacaodocampo-bibliotecavirtual.blogspot.com.br/2017/07/20-cadernos-tematicos.html>>. Acesso em: 11/08/19.

COSTA, Francisco de Assis; CARVALHO, Horacio Martins de. Campesinato. In: CALDART, Roseli Salete et al. (Org.). **Dicionário da Educação do Campo**. São Paulo: Expressão Popular, 2012. p. 113-120.

DAGA, Nelci. **Horta Escolar na Escola do Campo: Diagnóstico da Experiência na Escola Estadual de Ensino Fundamental Dom Pedro I**. Dissertação de Mestrado: UFFS, Erechim. Disponível em: <<https://rd.uffs.edu.br/bitstream/prefix/1818/1/DAGA.pdf>>. Acesso em 30/10/2019.

D'AGOSTINI, Adriana. **Contribuições da pedagogia socialista para a educação do MST.**

2009. Disponível: <http://gephisnop.weebly.com/uploads/2/3/9/6/23969914/e06d_t001.pdf>. Acesso em 15/10/2019.

DELGADO, Guilherme. Capital. In: CALDART, Roseli Saete et al. (Org.). **Dicionário da Educação do Campo.** São Paulo: Expressão Popular, 2012. p. 121-125.

DEMO, Pedro. **Metodologia Científica em Ciências Sociais.** 3ª ed. São Paulo: Atlas, 1995.

Dicionário Online. Tecer. Disponível em: <<https://www.dicio.com.br/tecer/>>. Acesso em 03 de junho de 2019.

DIEESE, Departamento Intersindical de Estatísticas e Estudos Socioeconômicos. **Anuário Rural.** Disponível em: <<https://www.dieese.org.br/anuario/2011/anuarioRural10-11/index.html?page=65>>. Acesso em: 09 de setembro de 2019.

ESTEBAN, Maria Paz Sandín. **Pesquisa qualitativa em educação: fundamentos e tradições.** Porto Alegre: Artmed, 2010.

FARENZENA, N.; LUCE, M.B. Políticas públicas de educação no Brasil: reconfigurações e ambiguidade. In: MADEIRA, L.M. (org.). **Avaliação de Políticas Públicas.** Porto Alegre: UFRGS/CEGOV, 2014.

FERNANDES, Bernardo Mançano. Diretrizes de uma caminhada. In: KOLLING, E. J.; CERIOLI, P. R. & CALDART, R. S. (Org). **Educação do campo: Identidade e Políticas Públicas.** Brasília, DF: Articulação Nacional Por Uma Educação do Campo, 2002. Caderno 4.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia.** São Paulo: Paz e Terra, 1997.

_____, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 43ª ed., 2011.

_____, Paulo. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido.** São Paulo: Paz e Terra, 1997.

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

_____, Paulo. **Política e educação.** São Paulo: Paz e Terra, 2ª ed., 2015.

FRIGOTTO, Gaudêncio. CIAVATTA, Maria. RAMOS, Marise. **O trabalho como princípio educativo no projeto de educação integral de trabalhadores.** In: COSTA, Hélio da e CONCEIÇÃO, Martinho. Educação Integral e Sistema de Reconhecimento e certificação educacional e profissional. São Paulo: Secretaria Nacional de Formação – CUT, 2005. p. 63-71.

GADOTTI, Moacir. **Pedagogia da Práxis**. 4 ed. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2004.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 6ª ed., 2010.

GOHN, Maria da Glória. **Teorias dos Movimentos Sociais** - Paradigmas clássicos e contemporâneos. 2ª ed. São Paulo: Edições Loyola, 1997.

_____, Maria da Glória. **Movimentos Sociais no início do século XXI: antigo e novos atores sociais**. 2ªed. Petrópolis: Vozes, 2004.

GOMES, Romeu. **A análise de dados em pesquisa qualitativa**. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza. (Org.). Pesquisa Social: teoria, método e criatividade. 23ª ed. Petrópolis: Vozes, p. 67-80, 2004.

GOOGLE, Maps. **Imagens**. Disponível em: <<https://www.google.com.br/maps/>>. Acessado em: 11/11/2019.

GRITTI, Silvana. **Educação Rural e capitalismo**. Passo Fundo: UPF, 2003.

HADDAD, Sérgio; e DI PIERRO, Maria Clara. **A educação no movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra em Bagé e Sarandi**. (RS) Brasília. D.F: INEP, 1994.

KLEIN, João José. **Acampamento de Encruzilhada Natalino: um marco na luta pela terra no Brasil**. Monografia de conclusão de curso Unijuí. Ijuí, 2002.

KÖCHE, José Carlos. **Fundamentos de Metodologia Científica: teoria da ciência e prática da pesquisa**. 14ªed. Petrópolis: Vozes, 1997.

KOLLING, Edgar Jorge. NERY; Ir. MOLINA, Mônica C. **Por uma educação do básico do campo**. Brasília: Articulação Nacional Por uma Educação do Campo, 1999.

_____, Edgar Jorge. CERIOLI, Paulo Ricardo. CALDART, Roseli Salete. **Educação do Campo: Identidade e Políticas Públicas**. Brasília: DF: Articulação Nacional Por Uma Educação do Campo, 2002.

KOLLING, Sandro Luís (Org.). **Escola Estadual de Ensino Médio São João Batista 60 anos de história construindo a Educação em Novo Barreiro**. Novo Barreiro: Gráfica Barreiro, 2010.

LEITE, Sergio Celani. **Escola Rural: Urbanização e Políticas Educacionais**. Rio de Janeiro. Editora Cortez, 1999.

LIBÂNEO, José Carlos. **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.

MEDEIROS, Catiana de. Periódico Online. **Comunidades Escolares do RS lutam pela manutenção de Escolas no Campo**. Disponível em: <<https://www.sul21.com.br/movimentos/2019/05/comunidades-escolares-do-rs-lutam-pela-manutencao-de-escolas-no-campo/>>. Acesso em: 29 de junho de 2019.

MELO, Marcia Cristina Henares de; CRUZ, Gilmar de Carvalho. Roda de Conversa: **Uma Proposta Metodológica Para a Construção de Um Espaço de Diálogo no Ensino Médio**. Revista Imagens da Educação, v. 4, n. 2, p. 31-39, 2014.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. Tradução de Isa Tavares. São Paulo: Boitempo, 2008.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Ciência, Técnica e Arte: o desafio da pesquisa social**. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza. (Org.). Pesquisa Social: teoria, método e criatividade. 23ª ed. Petrópolis: Vozes, p. 09-29, 2004.

MOLINA, Mônica Castagna e JESUS, Sonia Meire Santos de. (Orgs). **Contribuições para a construção de um projeto de Educação do Campo**. Brasília, DF, 2004 V. 5.

_____, Mônica Castagna. **Educação do Campo e Pesquisa: questões para reflexão**. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006.

_____, Mônica Castagna. **Educação do Campo e o Enfrentamento das Tendências das Atuais Políticas Públicas**. Disponível em: file:///C:/Users/55559/Downloads/665-1809-1-PB%20(1).pdf Acesso em outubro de 2018.

_____, Mônica Castagna e SÁ, Lais Mourão. Escola do Campo. In: CALDART, Roseli Salete et al. (Org.). **Dicionário da Educação do Campo**. São Paulo: Expressão Popular, 2012. p. 324-331.

MORIN, Edgar. **Educação e Complexidade: os sete saberes e outros ensaios**. São Paulo: Cortez, 2009.

MOVIMENTO DOS PEQUENOS AGRICULTORES. **MPA do Brasil**. Disponível em: <<https://mpabrasil.org.br>>, acesso em 19/09/2019).

NAVARRO, Zander. Democracia, cidadania e representação: os movimentos sociais rurais no estado do Rio Grande do Sul, Brasil, 1978 -1990. In_____. (Org.) **Política, protesto e cidadania no campo: as lutas sociais dos colonos e dos trabalhadores rurais do Rio Grande do Sul**. Porto Alegre: UFRGS, 1996, p. 62 – 105.

NETO, Otávio Cruz. **O trabalho de campo como descoberta e criação**. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza. (Org.). Pesquisa Social: teoria, método e criatividade. 23ª ed. Petrópolis: Vozes, p. 51-66, 2004.

NÓVOA, Antônio. **Os professores e a sua formação**. Porto: Porto Editora, 1992.

OLIVEIRA, João Ferreira. **A Construção Coletiva do Projeto Político Pedagógico (PPP) da Escola**. Disponível em: www.moodle3.mec.gov.br/uft. Acesso em julho de 2019.

OLIVEIRA, Mário da Silva. **Novo Barreiro e sua história**. Novo Barreiro: Gráfica Barreiro, 2003.

OLIVEIRA, Rosiska Darcy de. OLIVEIRA, Miguel Dary de. (IDAC) **Pesquisa Social e Ação Educativa: conhecer a realidade para poder transformá-la**. In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues. (Org.). Pesquisa Participante. São Paulo: Brasiliense, 2006.

PAIVA, Vanilda. **História da Educação Popular no Brasil: educação popular e educação de adultos**. 7. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2015.

PALUDO, Conceição. **Educação Popular em busca de alternativas: uma leitura desde o campo democrático popular**. Porto Alegre: Tomo Editorial; Camp, 2001.

_____, Conceição. **Educação Popular como resistência e emancipação humana**. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 35, n. 96, p. 219-238, maio-ago., 2015. Disponível em: <file:///C:/Users/55559/Downloads/Artigo%20Conceição%20Paludo.pdf>. Acesso em setembro de 2018.

PAVANI, Greti Aparecida. **O Campo na Escola: (Des)encontros Entre Projeto Político-Pedagógico e Política Educacional**. Dissertação de Mestrado: UFFS, Erechim. Disponível em: < <https://rd.uffs.edu.br/bitstream/prefix/2193/1/PAVANI.pdf> > Acesso em setembro de 2019.

PETTY, M.; TOMBIM, A.; VERA, R. **Uma Alternativa de Educação Rural**. In: WERTHEIN, J.; BORDENAVE, J. D. (org.). Educação Rural no Terceiro Mundo. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981. p. 65-102.

PIAIA, Consuelo Cristine. **Desafios e possibilidades entre escola e movimentos sociais: estudo de caso de uma escola pública**. Dissertação de Mestrado. UPF, 2008.

PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro. **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2002.

BARREIRO, Prefeitura Municipal de Novo. **Histórico do município/dados e estatísticas**. Disponível em: <http://www.novobarreiro.rs.gov.br>. Acesso em junho de 2019.

_____, Prefeitura Municipal de Novo. **Novo Barreiro: Construindo o Futuro Com a Participação Popular**. Orçamento Participativo, 1999.

PRONKO, Marcela e FONTES Virgínia. Hegemonia. In: CALDART, Roseli Salete et al. (Org.). **Dicionário da Educação do Campo**. São Paulo: Expressão Popular, 2012. p. 389-395.

RIBEIRO, Darcy. **O povo brasileiro: a formação e o sentido do Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

RIBEIRO, Dionara Soares *et al.* Agroecologia na educação básica: questões propositivas de conteúdo e metodologia. 2ª ed. São Paulo: Expressão Popular, 2017.

RIBEIRO, Marlene. Educação Rural. In: CALDART, Roseli Salete et al. (Org.). **Dicionário da Educação do Campo**. São Paulo: Expressão Popular, 2012. p. 293-299.

_____, Marlene. **Movimento Camponês, Trabalho e Educação** - Liberdade, autonomia, emancipação: princípios/fins de formação humana. 2ª ed. São Paulo: Expressão Popular, 2013.

_____, Marlene. **Pedagogia da Alternância na Educação Rural/ Campo: Projeto em Disputa**. 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1517-97022008000100003&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso 20 de abril de 2019.

RIO GRANDE DO SUL. **Diretrizes Curriculares para a oferta da Educação do Campo, Parecer nº02/2018**. Conselho Estadual de Educação. Disponível em: <<http://www.ceed.rs.gov.br/conteudo/21434/parecer-n%c2%ba-0002-2018>> Acesso em de março de 2019.

_____, **Novo Ensino Médio Politécnico**. Disponível em: <https://servicos.educacao.rs.gov.br/dados/ens_med_proposta.pdf>. Acesso em 08/08/19).

RODRIGUES, Delminda. J. F. **A juvenilização dos alunos da EJA e do PROEJA**. Artigo. 2010. Disponível em: <http://www.essentiaeditora.iff.edu.br/index.php/livros/article/download/3775/2116>. Acesso em julho de 2018.

RODRIGUES, U, M. RODRIGUES, S, J, D. Educação do campo: fomento imprescindível na luta pela reforma agrária. In: COUTINHO, Adelaide Ferreira (Org.). **Diálogos sobre a questão da reforma agrária e as políticas de educação do campo**. São Luís: EDUFMA, 2009 (Coleção Diálogos Contemporâneos, 4).

ROSSI, Vera Lúcia Sabongi de. **Gestão de Projeto político-pedagógico: Entre corações e mentes**. São Paulo: Moderna, 2004.

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.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. Campinas: Autores Associados, 2012.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 23ª ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SOUZA, M. M. de. **Imperialismo e educação do campo: Uma análise das políticas educacionais no estado de Rondônia a partir de 1990**. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara,

2010. Disponível em:
 <<http://www.fclar.unesp.br/Home/Instituicao/Administracao/DivisaoTecnicaAcademica/ApoioaoEnsino/LaboratorioEditorial/serie-temas-em-educacao-escolar-n.19.pdf>>
 Acesso em junho de 2018.

TEDESCO, João Carlos; CARINI, Joel João. **Conflitos agrários no norte gaúcho, 1960-1980: O Master indígenas e camponeses**. Porto Alegre: Ed. Escola Superior de Teologia e Espiritualidade Franciscana, 2007.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez Editora, 1988.
 TIARAJÚ, Associação Comunitária Sepé. **Memória do Laboratório Organizacional de Campo**. Barreiro, Palmeira das Missões, 1992.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

TSUKAHARA, Roberto T. OLIVEIRA, Ueber J. ROCHA, Lucimária M. **Plano de estudo: ferramenta pedagógica do MST-ES**. Entrelaçando Revista Eletrônica de Culturas e Educação. Ed. Especial, 2016. Disponível em:<
<file:///C:/Users/55559/Downloads/PLANO%20DE%20ESTUDO%20FERRAMENTA%20PEDAG%20GICA%20DO%20MST-ES.pdf>>. Acesso em setembro de 2019.

TIARAJU, Associação Comunitária Sepé. **Memória do Laboratório Organizacional de Campo**. Palmeira das Missões, distrito de Barreiro, 1992.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Projeto político-pedagógico da escola: uma construção coletiva. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (org.). **Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível**. Campinas: São Paulo: Papirus, 2003.

VENDRAMINI, Célia, Regina. **Educação e trabalho: reflexões em torno dos movimentos sociais do campo**. Cad. CEDES, Campinas, v. 27, n.72, p.1-7, maio/ago, 2007.

Wikipédia. A enciclopédia livre. Novo Barreiro. Disponível em:
https://pt.wikipedia.org/wiki/Novo_Barreiro. Acesso em: 02/01/2020.

ZANELLI, José Carlos. **Pesquisa qualitativa em estudos da gestão de pessoas**. Estud. psicol. [online]. Natal. v.7. p. 79-p.88, 2002. Disponível em
 ><http://www.scielo.br/pdf/epsic/v7nspe/a09v7esp.pdf>> . Acesso em julho de 2018.

ZITKOSKI, J. J. **Horizontes da Refundamentação em educação popular**. Frederico Westphalen, Ed. URI, 2000.

_____, Jaime José. LEMES, Raquel Karpinski. **O Tema Gerador Segundo Freire: base para a interdisciplinaridade**. IX Seminário Nacional Diálogos com Paulo Freire: Utopia, Esperança e Humanização, 2015.

APÊNDICE A - Roteiro da roda de conversa para os estudantes:**Motivação inicial:**

A motivação inicial se dará através da canção Ordem e Progresso, de Beth Carvalho. Em meio ao grande círculo estarão alguns símbolos que traduzem a luta dos movimentos sociais e da educação.

Da luta de quais bandeiras a canção fala?

Por que temos a impressão de que a canção dialoga conosco?

Qual é a compreensão dos versos: “A ordem é ninguém passar fome Progresso é o povo feliz”?

Momento de apresentação:

Cada aluno falará seu nome, idade, série e localidade.

A pesquisadora também se apresentará e colocará os motivos do encontro e os objetivos da realização da pesquisa. Provocaremos uma discussão com o intuito de diagnosticar a visão dos sujeitos envolvidos na pesquisa sobre as perspectivas da terra e do seu trabalho nela, bem como a visão que possuem do processo educacional em curso no país, relacionando-o com sua trajetória escolar e visualizando expectativas futuras. Se conseguem perceber relações entre a agricultura e a valorização dos sujeitos do campo com o processo educacional.

Questões para o debate:

- Qual é a identidade de vocês? Esta identidade está relacionada com a identidade da escola SJB?
- A educação pensada para a vida urbana completa as nossas expectativas? Os sujeitos do campo têm direito a uma educação diferenciada dos estudantes da cidade?
- Quais são as demandas, as expectativas, os anseios e as necessidades dos sujeitos do campo, para com a educação? Como deve ser a escola que atenda aos interesses e ideais da classe trabalhadora do campo, que valorize a agricultura, os conhecimentos e a vida no campo?

APÊNDICE B - Roteiro das entrevistas semiestruturadas com os pais:**Dados Pessoais:**

- sexo;
- idade;
- grau de escolaridade, se frequentou a escola SJB;
- em qual localidade reside e há quanto tempo de residência no campo;
- desenvolve outras atividades, além da agricultura, se sim qual.

Questões:

- Você participa da vida escolar do(a) seu(sua) filho(a)? De que maneira? Com qual frequência?
- Qual é a sua visão a respeito da educação pública brasileira? E da educação ofertada pela escola São João Batista?
- A educação desenvolvida pela escola, as suas ações pedagógicas e o currículo (conteúdos) trabalhados na escola têm relação com as vivências e experiências dos trabalhadores do campo? Ou, estão atreladas a educação urbana, aquela que prioriza e valoriza a vida na cidade?
- Lembra de alguma atividade prática que a escola tenha realizado no sentido de valorizar os saberes do homem do campo? Se sim, qual? Se não, saberia dizer por que isso ocorre?
- Gostaria que a Escola SJB levasse em consideração, ao planejar suas práticas pedagógicas, outros espaços além da sala de aula, como por exemplo: o campo, e que levasse em conta as expectativas, as dificuldades, os anseios, o conhecimento, valorizando aquilo que se produz na agricultura?
- Como poderia contribuir para uma educação mais próxima da realidade vivenciada pela sua família e pela comunidade barreirense?
- Há um documento na escola chamado Projeto Político Pedagógico, que direciona as ações pedagógicas da escola e que deveria ter sido construído com a participação da comunidade escolar. Você foi convidado para participar da construção dele? De que forma deu-se a construção? E quando ocorreu?
- Quais são as maiores dificuldades que você sente por ser agricultor(a)?

- Ao contrário daquilo que os meios de comunicação e o capitalismo procuram difundir com relação ao campo e os seus sujeitos, você consegue enxergar possibilidades de sobrevivência e resistência no meio rural? Comente.
- As políticas públicas e os programas destinadas aos agricultores, em especial aos familiares têm contribuído para a permanência dos povos no campo? De que forma?
- Qual é a sua compreensão a respeito da educação no e do campo? Podemos construir uma proposta baseada nestes princípios para a escola SJB?
- Há algo mais que gostaria de abordar com relação a educação do campo que não foi contemplado nas questões acima, sinta-se à vontade.

APÊNDICE C - Roteiro do questionário on-line para os docentes:

Dados Pessoais:

- sexo;
- grau de escolaridade;
- áreas do conhecimento que atua na escola;
- tempo que atua como docente na escola;

Questões:

- 1- Relate brevemente a relação que possui com a comunidade escolar e com a escola São João Batista.
- 2- A Escola Estadual de Ensino Médio São João Batista completa 70 anos de caminhada em 2019, muitas foram as gerações que vivenciaram e contribuíram com essa história e muitas ainda farão parte da mesma. Observando os percursos vivenciados até o momento e visualizando novos caminhos discorra sobre o contexto histórico e social no qual a escola SJB está inserida, bem como a identidade dos sujeitos que a integram.
- 3- O Projeto Político Pedagógico é o documento que orienta a ação educativa e pedagógica desenvolvida na escola. Qual é o conhecimento que possui acerca do PPP da escola São João Batista? Ao preparar suas aulas leva em conta tal documento? Comente.
- 4- Em sua opinião, através de sua ação pedagógica, a Escola São João Batista está coerente com a realidade que a cerca, ou seja, atende as expectativas, anseios e demandas dos sujeitos que a integram, em especial os sujeitos do campo? Comente.
- 5- Da forma como a escola São João Batista está organizada e trabalha a formação do ser humano, ela contribui na perspectiva da construção da emancipação dos sujeitos? Comente.
- 6- A Educação do Campo é um conceito em construção, contudo nomeia um fenômeno da realidade brasileira atual. Qual é a sua concepção a respeito da Educação do Campo.