



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

**ELAINE ELISA HANEL**

**DIÁLOGO ENTRE ESCOLA NO CAMPO E EDUCAÇÃO DO CAMPO:**  
**A ESCOLA QUE ESTÁ NO CAMPO DIALOGA COM A EDUCAÇÃO DO CAMPO?**

**ERECHIM**

**2018**

**ELAINE ELISA HANEL**

**DIÁLOGO ENTRE ESCOLA NO CAMPO E EDUCAÇÃO DO CAMPO:  
A ESCOLA QUE ESTÁ NO CAMPO DIALOGA COM A EDUCAÇÃO DO CAMPO?**

Dissertação apresentada ao programa de Pós-Graduação Profissional em Educação da Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS, *campus* Erechim-RS, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação, sob a orientação da Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Isabel Rosa Gritti.

ERECHIM

2018

## FICHA Catalográfica

Dedico este trabalho à minha família, pois, sem seu apoio incondicional, ele jamais teria sido realizado.

## AGRADECIMENTOS

Tenho tanto a agradecer, a tantas pessoas, que até fico temerosa de que possa esquecer alguém, mas começo agradecendo a Deus, que me proporcionou a vida e principalmente a família, na qual vim a nascer, crescer e aprender a ser a Elaine de hoje. Se tivesse nascido com outros familiares, com certeza não seria assim como sou e teria traçado outros rumos, melhores ou piores.

A minha família, tenho muito a agradecer, sobretudo pelos ensinamentos, exemplos e apostas que fizeram em mim enquanto pessoa, nunca desistindo de me ensinar e me apoiar. Apesar de ter avós e pais com ensino primário, meu avô paterno, Evaldo Hanel (*in memoriam*), tinha o sonho de que todas nós, cinco netas, nos formássemos no ensino superior, e esse sonho se realizou. Talvez tenha sido essa vontade do vovô que me incentivou a nunca parar de buscar, crescer, aprender e melhorar enquanto pessoa e profissional.

As oportunidades que tive de “andanças” na minha vida profissional me forjaram educadora assim como sou. Tive contato com pessoas, lugares, metodologias e políticas com que fui aprendendo, me constituindo, me decepcionando e especialmente aprendendo a lutar por aquilo em que acredito como profissional da educação: uma educação de qualidade, pública e gratuita para todos, pois ainda penso que só teremos chance de ser um país democrático, livre e justo com a educação do povo. Querendo fazer parte dessa história, não medi esforços para a realização deste trabalho sobre a educação do/no campo nas escolas de Tapejara (RS).

Agradeço também às pessoas que lutaram para trazer a Universidade da Fronteira Sul para Erechim (RS), pois, devido a sua luta e ao governo do ex-presidente Luiz Inácio Lula da Silva, meu sonho de cursar o mestrado pôde ser concretizado.

À professora e orientadora Isabel Rosa Gritti, meu muito obrigada, de coração, porque, durante as orientações, suas palavras e ensinamentos foram indispensáveis para o desenvolvimento do trabalho e para o meu amadurecimento intelectual. Além de ser uma excelente profissional, é comprometida, companheira, amorosa, firme e exigente, itens que Paulo Freire (1996) aponta como saberes necessários à prática educativa.

À minha querida filha Nicolli, a qual, apesar da tenra idade, contribuiu significativamente com seus gestos amorosos e seu carinho para que continuasse firme no caminho, sem jamais pensar em desistir.

À minha irmã Andréia, que me apoiou em muitas situações vividas durante o percurso do mestrado, pelo companheirismo, ajuda, força e coragem que temos dado uma a outra

durante a situação de doença do nosso pai. Isso nos faz mais unidas e capazes de lutar para conquistar nossos sonhos, sem deixar de atender àqueles que precisam de nós.

Aos colegas de trabalho da Escola Estadual de Ensino Fundamental Fernando Borba e da Escola Municipal de Ensino Fundamental Giocondo Canali, pela ajuda e contribuição com a pesquisa e por serem compreensivos em momentos em que não pude estar presente nas escolas.

Às gestoras das Escolas Municipais de Ensino Fundamental Ângelo Posser e Benvenuta Sebben Fontana, pela disponibilidade em contribuir com a pesquisa, passando os dados necessários para que ela tomasse forma e cedendo o tempo dos alunos, dos docentes e dos pais para as conversas, bem como posteriormente para o processo de intervenção.

Aos professores que participaram do processo de intervenção, contribuíram com relatos da realidade e sugeriram ações para que as escolas no campo de Tapejara (RS) venham a ser escolas do/no campo, proporcionando um ensino diferente, mas de maneira nenhuma inferior ou desigual.

Enfim, agradeço a toda a comunidade tapejareense, que ajudou a construir a pesquisa com suas falas e seus materiais, enriquecendo muito o meu trabalho de pesquisadora.

“[...] porque a educação sobrevive aos sistemas e, se em um ela serve à reprodução da desigualdade e à difusão de ideias que legitimam a opressão, em outro pode servir à criação da igualdade entre homens e à pregação da liberdade”. (BRANDÃO, 2007, p. 98-99)

## RESUMO

O presente trabalho analisou a modalidade de Educação do/no Campo que começou a ser discutida há menos de três décadas no Brasil. Apresentou os princípios que fundamentam essa educação e o seu percurso desde Educação Rural até Educação do/no Campo, o que a diferencia e por que houve essa mudança de concepção. Durante seu desenvolvimento, a pesquisa abordou a expansão da Educação Rural na década de 1960, especificamente no Rio Grande do Sul, e o processo de cessação das escolas rurais pela política de nucleação implementada também no Rio Grande do Sul na década de 1990. Ambas as políticas tiveram impacto na Grande Tapejara, região na qual a pesquisa foi desenvolvida. Esses impactos puderam ser verificados por mapas e gráficos que ilustram os efeitos das políticas. A partir das constatações verificadas de avanço e retrocesso da Educação do/no Campo de Tapejara (RS), apresenta-se como as escolas do/no campo de Tapejara (RS) significam o campo, sob a percepção desta pesquisa participante e do processo de intervenção desenvolvido nas Escolas Municipais de Ensino Fundamental Ângelo Posser e Benvenuta Sebben Fontana, ambas localizadas no campo e atendendo quase exclusivamente a alunos do campo. O processo de intervenção produziu falas interessantes a respeito da Educação do/no Campo e explicitou a concepção trabalhada pelas escolas. As percepções obtidas durante o processo não foram promissoras, pois, apesar de a Educação do/no Campo ter uma caminhada de 30 anos, legislações e diretrizes, ela ainda não é conhecida ou colocada em prática nas escolas no campo de Tapejara (RS). Por fim, foram feitas algumas propostas para a Educação do/no Campo resultantes da pesquisa e da intervenção realizada.

Palavras-chave: Educação do/no Campo. Tapejara (RS). Concepção de Educação do/no Campo. Educação Rural.



## ABSTRACT

The present thesis analyzed the modality of education in/of the countryside that began to be discussed less than three decades ago in Brazil. We present the principles that underpin this education and its path from rural education to education in/of the countryside, what differentiates them and why there has been this change of concept. Throughout the development, this research addressed the expansion of rural education in the 1960s, specifically in Rio Grande do Sul, and the process of cessation of rural schools by the grouping policy that also occurred in Rio Grande do Sul in the 1990s. Both policies had an impact on the Tapejara region, in which the research was developed. These impacts can be verified by maps and graphs that illustrate the effects of the policies. From the verified findings of advancement and retrogression of the education of/in the countryside of Tapejara (RS), we present how the schools of/in the countryside of Tapejara (RS) signify the field, having this perception through the participant research and the process of intervention developed in the municipal Elementary Schools called Angelo Posser and Benvenuta Sebben Fontana, both located in the countryside and who almost exclusively receive students of the countryside. The intervention process brought interesting discourses about the education of the countryside and explained the concept developed by the schools. The perceptions apprehended during the process were not encouraging, because, although the education of the countryside has been discussed for over 30 years, have legislation and guidelines, it is still not known or implemented in schools in the countryside of Tapejara (RS). Finally, we present some proposals for the education of the countryside as a result from the research and intervention.

Keywords: Education in/of the Countryside. Tapejara (RS). Concept of Education in/of the Countryside. Rural Education.

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – População de Tapejara.....	43
Gráfico 2 – Alunos dos anos iniciais de ensino matriculados na Escola Municipal de Ensino Fundamental Ângelo Posser .....	72
Gráfico 3 – Alunos dos anos iniciais de ensino matriculados na Escola Municipal de Ensino Fundamental Benvenuta Sebben Fontana.....	73
Gráfico 4 – Alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental das escolas do/no campo de Tapejara (RS).....	90
Gráfico 5 – Procedência dos alunos das escolas do/no campo de Tapejara (RS) .....	91
Gráfico 6 – Trabalho dos pais das escolas do/no campo do município de Tapejara (RS) .....	92

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Localidade das escolas no campo em 1974 .....	53
Quadro 2 – Perfil dos docentes .....	89
Quadro 3 – Cronograma da 1ª Roda de Conversa .....	93
Quadro 4 – Cronograma da 2ª Roda de Conversa .....	93
Quadro 5 – Cronograma da 3ª Roda de Conversa .....	94

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Mapa Rodoviário de Tapejara (RS) em 1975, indicando as escolas no campo .....	55
Figura 2 – Escola Municipal Olavo Bilac, na comunidade de Cachoeira Alta .....	56
Figura 3 – Escola Municipal Marechal Deodoro, na Linha Floresta.....	56
Figura 4 – Escola Municipal Silveira Martins, na Linha Sartória .....	57
Figura 5 – Escola Municipal de 1º Grau Incompleto José Menegaz, que substituiu a antiga Escola Municipal Visconde de Mauá, na Secção São Paulo .....	57
Figura 6 – Escola Municipal Ivo Secco, na Comunidade de Cachoeira Média .....	58
Figura 7 – Antiga Escola Estadual General Osório, em Charrua Alta .....	58
Figura 8 – Escola Rural de Santa Cecília, em Santa Cecília do Sul.....	59
Figura 9 – Escola Municipal Carlos Chagas, na Comunidade de Nossa Senhora de Lurdes...	59
Figura 10 – Comunidade de Cachoeira Alta atualmente .....	62
Figura 11 – Atual mapa do município de Tapejara (RS) (1996), com indicação da localização das escolas no/do campo.....	66
Figura 12 – Foto atual da Escola Municipal de Ensino Fundamental Ângelo Posser.....	67
Figura 13 – Foto atual da Escola Municipal de Ensino Fundamental Benvenuta Sebben Fontana .....	68
Figura 14 – Mapa atual de Tapejara (RS) (1996) com as escolas no campo que funcionavam após a emancipação dos distritos.....	71
Figura 15 – Mapa de Tapejara (RS) ilustrando as escolas em funcionamento em 2018.....	78
Figura 16 – Cartaz elaborado pelas docentes da escola.....	99

## LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

CEB	Câmara de Educação Básica
CNBB	Conferência Nacional dos Bispos do Brasil
CNE	Câmara Nacional de Educação
EMATER-RS	Empresa de Assistência Técnica e Extensão Rural do Governo do Rio Grande do Sul
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
GPT	Grupo Permanente de Trabalho
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
MST	Movimento dos Trabalhadores sem Terra
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
PROCAMPO	Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação no Campo
PRONACAMPO	Programa Nacional de Educação do Campo
PRONERA	Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária
PTB	Partido Trabalhista Brasileiro
SECAD	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SEC	Secretaria da Educação
SENAR	Serviço Nacional de Aprendizagem Rural
SMEDEC	Secretaria Municipal de Educação, Desporto e Cultura
UnB	Universidade de Brasília
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância
UPF	Universidade de Passo Fundo

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>16</b>
<b>2</b>	<b>APRESENTAÇÃO DA PESQUISA.....</b>	<b>19</b>
<b>3</b>	<b>PERCURSO METODOLÓGICO.....</b>	<b>22</b>
3.1	PESQUISA QUALITATIVA .....	22
3.2	PESQUISA PARTICIPANTE .....	23
3.3	TÉCNICAS DE PESQUISA: OBSERVAÇÃO, ENTREVISTA E DIÁRIO DE CAMPO .....	24
3.4	ANÁLISE DOS DADOS.....	26
<b>4</b>	<b>A EDUCAÇÃO.....</b>	<b>28</b>
4.1	PRINCÍPIOS DA EDUCAÇÃO DO CAMPO.....	29
<b>4.1.1</b>	<b>O conceito de <i>do</i> e <i>no</i> campo .....</b>	<b>30</b>
4.1.1.1	A Educação do/no Campo sob o aspecto epistemológico.....	30
4.1.1.2	A Educação do/no Campo sob o aspecto gramatical .....	31
4.1.1.3	A Educação <i>do</i> e <i>no</i> Campo pelo aspecto contra-hegemônico .....	32
<b>5</b>	<b>PERCURSO HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO RURAL DO/NO CAMPO NO BRASIL.....</b>	<b>35</b>
5.1	PRIMEIRAS ESCOLAS RURAIS NO BRASIL.....	35
5.2	DÉCADA DE 1960 – A EXPANSÃO DAS ESCOLAS NO RIO GRANDE DO SUL .....	40
5.3	DÉCADA DE 1990 – A POLÍTICA REVERSA NAS ESCOLAS RURAIS.....	44
5.4	MUDANÇA DE PARADIGMAS: DA EDUCAÇÃO RURAL PARA A EDUCAÇÃO DO/NO CAMPO.....	49
5.5	ESCOLAS NO CAMPO NO CONTEXTO DA PESQUISA.....	52
<b>6</b>	<b>A EDUCAÇÃO RURAL DO/NO CAMPO DA GRANDE TAPEJARA (RS).60</b>	
6.1	O SURGIMENTO DA EDUCAÇÃO RURAL NA GRANDE TAPEJARA.....	60
6.2	O CENÁRIO ATUAL DA EDUCAÇÃO NO CAMPO EM TAPEJARA .....	64
6.3	AS MATRÍCULAS DAS ESCOLAS DO/NO CAMPO NO PERÍODO DE 2010 A 2015.....	71
6.4	O FAZER PEDAGÓGICO DAS ESCOLAS NO CAMPO DO MUNICÍPIO DE TAPEJARA.....	73

6.5	SITUAÇÃO DAS ESCOLAS DO/NO CAMPO A PARTIR DA GRANDE TAPEJARA (RS) .....	77
6.5.1	Educação do/no Campo em Água Santa (RS) .....	79
6.5.2	Educação do/no Campo em Charrua (RS) .....	79
6.5.3	Educação do/no Campo em Santa Cecília do Sul (RS).....	80
6.5.4	Educação do/no Campo em Vila Lângaro (RS) .....	80
7	<b>INTERVENÇÃO</b> .....	<b>82</b>
7.1	FASE EXPLORATÓRIA DA PESQUISA PARTICIPANTE .....	82
7.2	A VISÃO DOS ALUNOS SOBRE AS ESCOLAS DO/NO CAMPO DE TAPEJARA (RS).....	83
7.3	VISÃO DOS PAIS SOBRE AS ESCOLAS DO/NO CAMPO DE TAPEJARA (RS) .....	84
7.4	VISÃO DOS PROFESSORES E GESTORES SOBRE AS ESCOLAS DO/NO CAMPO DE TAPEJARA (RS).....	85
8	<b>OS SUJEITOS DA PESQUISA</b> .....	<b>89</b>
8.1	PERFIL DOS SUJEITOS PARTICIPANTES DA PESQUISA.....	89
8.1.1	<b>Docentes</b> .....	<b>89</b>
8.2.2	<b>Discentes</b> .....	<b>89</b>
8.2.3	<b>Pais</b> .....	<b>91</b>
8.2.4	<b>Gestores</b> .....	<b>91</b>
8.3	A IDENTIFICAÇÃO DO PROBLEMA DE PESQUISA E A SISTEMATIZAÇÃO DO PROCESSO DE INTERVENÇÃO .....	92
8.4	ANÁLISE DAS RODAS DE CONVERSA E TENTATIVAS DE AUTONOMIA DOS DOCENTES DAS ESCOLAS NO CAMPO DE TAPEJARA (RS) .....	94
8.4.1	<b>Análise da 1ª roda de conversa com os professores dos anos iniciais de ensino na Escola Municipal de Ensino Fundamental Benvenuta Sebben Fontana e na Escola Municipal de Ensino Fundamental Ângelo Posser .....</b>	<b>94</b>
8.4.2	<b>Análise da 2ª roda de conversa com os professores dos anos iniciais de ensino na Escola Municipal de Ensino Fundamental Benvenuta Sebben Fontana e na Escola Municipal de Ensino Fundamental Ângelo Posser .....</b>	<b>99</b>
8.4.3	<b>Análise da 3ª roda de conversa com os professores dos anos iniciais de ensino na Escola Municipal de Ensino Fundamental Benvenuta Sebben Fontana e na Escola Municipal de Ensino Fundamental Ângelo Posser .....</b>	<b>104</b>

9	<b>PROPOSTAS ELECADAS A PARTIR DO PROCESSO DE INTERVENÇÃO NAS ESCOLAS NO CAMPO DE TAPEJARA (RS) .....</b>	<b>110</b>
10	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	113
	<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>115</b>
	<b>APÊNDICE A</b> – Termo de consentimento .....	121
	<b>APÊNDICE B</b> – Proposta de entrevista semiestruturada com os gestores e professores .....	123
	<b>APÊNDICE C</b> – Proposta de entrevista semiestruturada com os alunos das escolas do/no campo do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental.....	124
	<b>APÊNDICE D</b> – Proposta de entrevista semiestruturada com os pais dos alunos que frequentam as escolas do/no campo do município de Tapejara (RS) .....	125



## 1 INTRODUÇÃO

A Educação do Campo enquanto proposta metodológica de trabalho em educação é relativamente nova. Foi a partir dos anos 1990, com a organização dos movimentos sociais, especialmente do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), que o novo paradigma de educação ganhou materialidade. Os integrantes do MST defendiam a instrução e o conhecimento como um direito de todos, conforme afirmam Kolling, Vargas e Caldart (2012). Antes da década de 1990, imperava a concepção de que o “rural” era um local atrasado, alheio à sociedade, como se os sujeitos que nele moravam fossem responsáveis apenas por produzir e abastecer o urbano. Já a cidade era vista como referência, modernidade, progresso.

A partir de um viés histórico, o presente trabalho transita de uma visão macro, da Educação do Campo a nível de Brasil, até uma visão micro, a nível da região do Planalto Médio sul-rio-grandense, mais especificamente do município de Tapejara (RS) e das escolas no campo da rede municipal de ensino dessa cidade.

No segundo capítulo, “Apresentação da Pesquisa”, é evidenciada a justificativa da pesquisa, fundamentada na experiência profissional e pessoal da autora, bem como o problema e os objetivos. O referencial teórico tem como base o viés histórico da Educação Rural e, posteriormente, da Educação no/do Campo, as políticas públicas que sulcaram essa modalidade de ensino e os reflexos sociais e econômicos que as políticas aplicadas à Educação do/no Campo trouxeram, sobretudo em âmbito local.

O terceiro capítulo, intitulado “Percurso Metodológico”, descreve o método, a abordagem qualitativa, a coleta e a análise de dados (estratégias, etapas, técnicas e instrumentos). Quanto ao método, optou-se pela pesquisa participante; para fundamentá-la, os autores que a embasam teoricamente são: Carlos Rodrigues Brandão, José Camilo dos Santos Filho, Maria Cecília de Souza Minayo, Paulo Freire e Miguel Arroyo.

Após o capítulo que trata da metodologia desenvolvida na pesquisa, o trabalho foi operacionalizado em seis partes. A primeira (Capítulo 4) contextualizará a Educação do/no Campo no cenário brasileiro e como ela é conceitualizada por meio de vários aspectos: epistemológico, gramatical e contra-hegemônico.

Na sequência, é abordado o percurso histórico da Educação do/no Campo no Brasil e, nesse mesmo capítulo, é realizada uma breve síntese da expansão das escolas rurais na década de 1960, quando Leonel de Moura Brizola foi governador do Rio Grande do Sul (1959-1963). O lema de sua campanha, e futuramente do seu governo, era “Nenhuma criança sem escola no Rio Grande do Sul”. Discute-se como essa política pública influenciou os rumos da educação

no Estado. Quadros (2003) afirma que esse movimento em prol da educação pública gaúcha foi uma das maiores experiências históricas em educação e provocou um aumento significativo no número de escolas e matrículas na rede pública estadual.

Ainda no mesmo capítulo, é discutida a década de 1990, quando ocorreu a política inversa, com a municipalização e a nucleação das escolas do/no campo. É abordado o impacto dessa política de governo nas comunidades rurais, sobretudo na região foco da pesquisa.

Balizando essa política de cessação das escolas do/no campo, é enfocada a luta da sociedade civil, na figura das organizações e movimentos sociais, para um novo olhar para essa modalidade de ensino. Segundo Ricardo Henriques (2004), almeja-se uma educação de qualidade social para todos os sujeitos que integram o grande leque das populações consideradas do campo: pequenos agricultores, sem-terra, povos da floresta, quilombolas, ribeirinhos, extrativistas, assalariados rurais; enfim, todos aqueles que tiram da terra o seu sustento, dando a esse lugar um significado de vida, não apenas de meio de obter renda.

No momento seguinte, é apresentada uma visão micro da situação das escolas do/no campo da região pesquisada, sendo coletados e analisados dados, tendo como perspectiva os problemas de pesquisa: Como a escola do campo significa o campo? Como a escola ensina? O que ensina? Para que ensina? Os fatores que valorizam a cultura e as raízes dos alunos, pais e comunidade que se agregam àquela instituição de ensino são levados em consideração na elaboração do currículo escolar? Todos esses aspectos são abordados na seção intitulada “o fazer pedagógico da escola no campo de Tapejara (RS)”. O capítulo traz fotos, tabelas, gráficos e mapas que ilustram a conjuntura das escolas do campo da Grande Tapejara e a situação das escolas do campo dos municípios que integravam a Grande Tapejara (RS), os quais atualmente têm a sua própria rede de ensino municipal.

A intervenção, processo exigido pelo Mestrado Profissional em Educação da Universidade Federal da Fronteira Sul, Campus Erechim, nasceu por meio de rodas de conversa com todos os segmentos que integram as escolas do/no campo de Tapejara (RS). As falas dos sujeitos, carregadas de significados, estão sistematizadas no corpo do trabalho e, a partir delas, foram elencados os assuntos a serem abordados nas rodas de conversas realizadas com os docentes das escolas. Percebe-se como esse entendimento social, político e econômico auxiliou no desenho da Educação do/no Campo no cenário nacional, estadual e local.

Foram desenvolvidas três rodas de conversa em cada uma das escolas lócus da pesquisa, onde as temáticas abordadas foram: Educação Rural *versus* Educação do/no Campo; princípios da Educação do/no Campo; e Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas

Escolas do Campo. É demonstrada a sistematização das rodas de conversa e são feitos alguns comentários embasados nos autores estudados que deram fôlego à elaboração da pesquisa.

Como consequência do embasamento teórico e da intervenção, o Capítulo 9 traz propostas para a Educação do/no Campo de Tapejara (RS), sempre tendo como suleador<sup>1</sup> do processo a participação efetiva da comunidade escolar. Essas propostas são efetivadas a partir deles e com eles, nunca para eles, pois senão estaria indo contra um dos princípios da Educação do/no Campo.

Como parte final da dissertação, são apresentadas as considerações finais desta construção e o referencial teórico que a embasou.

Assim, delinea-se o trabalho de pesquisa, visando à defesa da dissertação no Mestrado Profissional em Educação do Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação, na linha de pesquisa Pesquisa em Educação Não Formal: Práticas Político-Sociais.

---

<sup>1</sup> O termo “sulear” tem sido utilizado, de modo explícito, por Freire no livro *Pedagogia da esperança* (1994, p. 218-219):

[...], o Sul, criado pela expansão colonial da Europa, coloca-se hoje no centro da “reinvenção da emancipação social”, protagonizando a globalização contra-hegemônica. Como contraponto ao “nortear”, cujo significado é a dependência do Sul em relação ao Norte, “sulear” significa o processo de autonomização desde o Sul, pelo protagonismo dos colonizados, na luta pela emancipação. Implica uma ação autônoma desde o Sul, enfrentando a integralidade das questões presentes na colonialidade do saber e do poder que tem a ver com um outro projeto de vida envolvendo a cultura, a economia, a política, a ciência e outras dimensões. (STRECK; REDIN; ZITKOSKI, 2017, p. 385-386)

## 2 APRESENTAÇÃO DA PESQUISA

Esta dissertação tem como tema a Educação do/no Campo, o qual foi escolhido devido à minha trajetória de vida e como profissional. Forjei-me transitando em diversos ambientes escolares e apropriando-me de teorias que dialogam com a minha maneira de pensar e de fazer educação. Sou filha de pequenos agricultores e tenho minha origem no campo; nasci e fui criada na comunidade de Cachoeira Alta, município de Tapejara (RS). Venho percebendo, nos últimos anos, o esvaziamento das comunidades do interior, especialmente daquela onde nasci e onde meus pais, avós e bisavós residem e residiram por décadas. Esse esvaziamento trouxe uma certa curiosidade e tristeza por ver nossa comunidade acabando, de certo modo. Isso me fez buscar, na história e nos dados estatísticos, os motivos pelos quais está acontecendo o redesenho do município.

Após concluir o Ensino Médio na modalidade de magistério, prestei concurso público. A primeira escola em que fui trabalhar como docente foi uma escola no campo: Escola Estadual de Ensino Fundamental General Osório, com classe multisseriada<sup>2</sup>. Posteriormente, em minhas “andanças” enquanto educadora, fui conhecendo outras realidades: escola indígena, escola de periferia, escola urbana do centro, escola urbana de bairro, escola no campo, entre outras modalidades de ensino. Isso me ajudou a construir uma consciência docente sobre o meu papel diante das realidades tão distintas da educação e que necessitam de olhares diferentes, mas, de maneira nenhuma, desiguais.

Essas vivências como educadora trouxeram vários questionamentos em relação às práticas docentes experienciadas nos diferentes contextos por onde passei. Percebi que, embora as realidades tivessem diferenças gritantes, em muitas delas se utilizava a mesma metodologia, os mesmos conteúdos, o mesmo calendário escolar, sem levar em conta as diferentes histórias, culturas e concepções que formavam aqueles sujeitos e aquelas comunidades.

Um fato que me marcou e que deu origem à escolha do meu tema de pesquisa para o Mestrado Profissional em Educação foi o processo de cessação da primeira escola estadual onde trabalhei. Era uma escola com classe multisseriada que atendia crianças da comunidade de Charrua. Não houve processo de consulta para o fechamento da escola; fui apenas chamada na 15ª Coordenadoria Regional de Educação de Erechim (RS) e comunicada que a escola seria cessada. A comunidade não foi ouvida; foi um processo autoritário que não levou em

---

<sup>2</sup> Escolas que reúnem em uma sala de aula alunos de diferentes idades e níveis escolares.

consideração os sonhos, ambições e projetos daquela comunidade escolar, nem mesmo o aspecto legal constante na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996), a qual garante, em seu artigo 4º, inciso X, “vaga na escola pública de educação infantil ou de ensino fundamental mais próxima de sua residência a toda criança a partir do dia em que completar 4 (quatro) anos de idade”. Esse processo foi muito duro para mim, enquanto docente, e para a comunidade escolar, pois os pais eram muito presentes na escola, e esta foi tirada deles e de seus filhos.

Assim, embebida no tema da Educação do/no Campo, vivências, saberes empíricos, falas, leituras e pesquisas, o objetivo do trabalho foi compreender que concepção de educação está sendo trabalhada nas Escolas do/no Campo. Portanto, os problemas de pesquisa sudeadores são: Como a escola do campo significa o campo? Como a escola ensina? O que ensina? Para que ensina? Os fatores que valorizam a cultura e as raízes dos alunos, pais e comunidade que se agregam àquela instituição de ensino são levados em consideração na elaboração do currículo escolar?

Outro aspecto que justifica minha escolha pelo tema é a concepção de Educação do/no Campo construída a partir da década de 1990, a qual trouxe muitos avanços nas políticas públicas e legislação em relação a essa modalidade de educação. Entretanto, infelizmente, não os pude perceber nas escolas no campo em que exerci função docente. Dessa forma, o que almejei com esta pesquisa foi aprofundar meus conhecimentos acerca do tema da Educação do/no Campo e poder ajudar a construir uma nova proposta nas escolas no campo de Tapejara (RS) para que os sujeitos inseridos naquelas realidades possam se perceber realmente sujeitos do processo educativo e para que seus saberes, práticas e cultura não fiquem “para fora” dos muros da escola, mas ajudem a construir o conhecimento e a favorecer a sua emancipação.

Ilustro minhas palavras com uma citação de Kolling, Nery e Molina (1999, p. 20 apud ANTUNES-ROCHA, 2014, p. 18-19):

Em 1996, o MST e a Contag, em parceria com outros movimentos sociais, universidades, organizações não governamentais e igrejas, criam o Movimento por uma Educação do Campo. O movimento reivindica a criação de políticas públicas que priorizem a superação da situação precária das escolas bem como implantem um sistema escolar que atenda aos interesses da população. Uma educação específica e diferenciada, voltada aos interesses da vida no campo, mas alicerçada numa concepção de educação como formação humana e comprometida com uma estratégia específica de desenvolvimento para o campo. [...] O movimento coloca como desafio construir uma “proposta de educação básica que assuma, de fato, a identidade do meio rural, não só como forma de cultura diferenciada, mas principalmente como ajuda efetiva no contexto específico de um novo projeto de desenvolvimento do Campo”.

O principal objetivo do trabalho foi perceber como a escola do/no campo dialoga com a Educação do/no Campo. Qual é a concepção de educação que a escola no campo está oferecendo aos seus discentes? Como a escola significa esse espaço denominado campo? Como as políticas públicas educacionais, principalmente das décadas de 1960 e 1990, proporcionaram a expansão da Educação do/no Campo e a sua posterior retração e como esse movimento contribuiu para o redesenho de Tapejara (RS)?

A análise desses dois processos significativos para a Educação do/no Campo serviu como uma referência importante para discutir a expulsão das populações do campo, objeto de medida do êxodo rural no município, pois, segundo a professora Isabel Rosa Gritti<sup>3</sup>, “A escola dava vida para a comunidade; morreu a escola, morreu a comunidade”. Usamos dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) para a comprovação da assertiva.

Para responder a essas questões, como primeiro passo, conceitualizamos a Educação do/no Campo, dialogando com autores como Roseli Salette Caldart, Conceição Paludo, Edgar Jorge Kolling, Mônica Castagna Molina, Gaudêncio Frigotto, Paulo Freire, Silvana Maria Gritti, Miguel Arroyo, entre outros.

Esta pesquisa ocorreu com as turmas do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental nas Escolas Municipais de Ensino Fundamental Benvenuta Sebben Fontana, localizada em Vila Campos, e Ângelo Posser, localizada em Paiol Novo, ambas do município de Tapejara (RS). Os sujeitos envolvidos na pesquisa foram professores, direção, pais e alunos das comunidades escolares das referidas escolas.

O espaço temporal utilizado foi de 2010 a 2015. Justifica-se esse período devido ao fato de que as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas escolas do campo foram aprovadas em 4 de dezembro de 2001; assim, as escolas do/no campo teriam tido tempo de conhecer essas diretrizes e adequar os seus currículos a elas.

Após uma pesquisa bibliográfica bem fundamentada, ouvir as vozes dos sujeitos que compõem a Educação do/no Campo no município de Tapejara (RS) e perceber seus anseios e expectativas em relação à escola, foi discutida e construída, juntamente com a comunidade escolar envolvida na pesquisa, uma proposta com a escola do/no campo.

---

<sup>3</sup> Fala, em uma orientação da dissertação de mestrado, feita pela professora para a autora na Universidade Federal da Fronteira Sul, campus Erechim (RS).

### 3 PERCURSO METODOLÓGICO

Para Gil (2007, p. 49),

A pesquisa é definida como um processo formal e sistemático do desenvolvimento do método científico. O objetivo fundamental da pesquisa é descobrir respostas para problemas mediante o emprego de procedimentos científicos.

A partir da definição de Gil (2007), entende-se que a pesquisa social se utiliza da seriedade da metodologia científica para compreender a realidade social e obter novos conhecimentos nesse campo. Devido a essa conceitualização, a pesquisa social converge com esta pesquisa, pois procura obter conhecimentos sobre a Educação do/no Campo na rede municipal de ensino de Tapejara (RS) nos cinco primeiros anos do Ensino Fundamental.

#### 3.1 PESQUISA QUALITATIVA

Como afirma Minayo (2011, p. 16), “Entendemos por metodologia o caminho do pensamento e a prática exercida na abordagem da realidade”. A metodologia utilizada foi a da pesquisa qualitativa de nível explicativa de tipo/natureza aplicada. Minayo (2011, p. 21-22) faz a seguinte definição sobre pesquisa qualitativa:

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.

As fontes da pesquisa foram a pesquisa bibliográfica e documental, utilizando autores que dialogam com a temática da Educação do/no Campo, como Roseli Salete Caldart, Conceição Paludo, Edgar Jorge Kolling, Mônica Castagna Molina, Gaudêncio Frigotto, Paulo Freire, bem como autores que fundamentam a pesquisa qualitativa, como José Camilo dos Santos Filho e Maria Cecília de Souza Minayo. De acordo com Cruz Neto (2011, p. 53), “[...] a pesquisa bibliográfica coloca frente a frente os desejos do pesquisador e os autores envolvidos em seu horizonte de interesse”.

Conforme Gil (2007, p. 66),

A pesquisa documental assemelha-se muito à pesquisa bibliográfica. A única diferença entre ambas está na natureza das fontes. Enquanto a pesquisa bibliográfica se utiliza fundamentalmente das contribuições dos diversos autores sobre determinado assunto, a pesquisa documental vale-se de materiais que não receberam ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetivos da pesquisa.

A pesquisa documental foi desenvolvida sobre os Planos Político-Pedagógicos das escolas, os quais nos deram a visão pedagógica das instituições escolares, assim como a visão política: que aluno queremos, que tipo de sujeitos pretendemos formar? Analisamos os Planos Político-Pedagógicos das escolas citadas, localizadas no campo, as quais atendem os anos iniciais do Ensino Fundamental da Educação Básica – 1º ao 5º ano –, e ainda os planos de curso dos docentes desses anos de ensino propostos para essas turmas. Também foram analisados e estudados os calendários escolares.

O período analisado foi de cinco anos – 2010 a 2015 –, porque, nesse período, foram promulgadas as várias legislações pertinentes à Educação do Campo e quisemos perceber se estas já haviam sido implementadas nas escolas do campo da região especificada.

Durante a pesquisa documental, foram observados os indicadores que poderiam auxiliar na resposta ao problema de pesquisa “como a escola do campo significa o campo?”, questão essa que orientou todas as ações desenvolvidas no percurso metodológico da pesquisa.

### 3.2 PESQUISA PARTICIPANTE

A pesquisa participante é conceitualizada, segundo Orlando Fals Borda (1983, p. 43 apud GIL, 1999, p. 47), como a:

[...] que responde especialmente às necessidades de populações que compreendem operários, camponeses, agricultores e índios – as classes mais carentes nas estruturas sociais contemporâneas – levando em conta suas aspirações e potencialidades de conhecer e agir. É a metodologia que procura incentivar o desenvolvimento autônomo (autoconfiante) a partir das bases e uma relativa independência do exterior.

Essa metodologia de pesquisa foi escolhida porque procura articular grupos marginalizados com o intuito de “fomentar o processo de formação de consciência crítica das comunidades para sua inserção em processos políticos de mudança” (GIL, 2010, p. 43).

A voz dos sujeitos envolvidos na pesquisa participante é ouvida e, a partir das suas angústias, dúvidas, medos e necessidades enquanto comunidade, buscam-se, com eles,



maneiras de analisar, amenizar e talvez resolver aquilo que os aflige enquanto grupo daquele determinado espaço.

Ter um “desenvolvimento autônomo” significa que os sujeitos são ativos no processo e que há uma construção; nada é dado pronto e acabado, pois o processo da pesquisa é feito com eles e por eles, sendo seus atores principais. Para Gil (2010, p. 43), “A seleção dos problemas a serem estudados não emerge da simples decisão dos pesquisadores, mas da própria população envolvida, que discute com os especialistas apropriados”. Autores que embasaram teoricamente a pesquisa participante neste trabalho são Carlos Rodrigues Brandão e Antônio Carlos Gil.

Os sujeitos que fizeram parte da pesquisa participante foram chamados ao ambiente escolar e ouvidos quanto às suas aspirações enquanto povos do campo no que tange à escola do/no campo frequentada pelos seus filhos e filhas.

Pais, alunos, professores e gestores fizeram parte desse processo de construção, por meio de entrevistas semiestruturadas. Como pesquisadora, tive um olhar atento para as falas objetivas e subjetivas dos sujeitos que, junto comigo, compreenderam a escola no campo e, principalmente, do campo, se essa foi a vontade desses sujeitos. Isso porque outra característica da pesquisa participante, segundo Gil (2010, p. 43), é propor “ao pesquisador uma postura de devolução do conhecimento aos grupos que lhe deram origem”.

### 3.3 TÉCNICAS DE PESQUISA: OBSERVAÇÃO, ENTREVISTA, RODAS DE CONVERSA E DIÁRIO DE CAMPO

Para iniciarmos o diálogo, valemo-nos de Antônio Carlos Gil (1999, p. 26) para definir o método “[...] como caminho para se chegar a determinado fim. E método científico como o conjunto de procedimentos intelectuais e técnicos adotados para se atingir o conhecimento”. Gil (1999) faz referência ao método observacional, o qual, de acordo com ele, possibilita um grau muito alto de precisão nas ciências sociais; por isso, deve ser utilizado em vários momentos da pesquisa.

Os instrumentos de pesquisa utilizados na fase exploratória para chegarmos aos dados propostos foram o trabalho de campo, usando como técnica entrevistas focalizadas coletivas, com perguntas previamente formuladas e momentos em que os entrevistados puderam falar livremente sobre o tema proposto nas rodas de conversa, metodologia baseada na proposta freireana denominada círculo de cultura, além da observação e do diário de campo. Segundo

Cruz Neto (2011, p. 57), a entrevista como técnica de pesquisa é “Importante componente da realização da pesquisa qualitativa”.

As entrevistas foram executadas com os vários atores das comunidades escolares em diferentes momentos, sendo estes: entrevista com os professores, entrevista com os alunos, entrevista com os pais.

O trabalho de campo, em síntese, é fruto de um momento relacional e prático: as inquietações que nos levam ao desenvolvimento de uma pesquisa nascem no universo do cotidiano. O que atrai na produção do conhecimento é a existência do desconhecido, é o sentido da novidade e o confronto com o que nos é estranho. Essa produção, por sua vez, requer sucessivas aproximações em direção ao que se quer conhecer. E o pesquisador, ao se empenhar em gerar conhecimentos, não pode reduzir a pesquisa à denúncia, nem substituir os grupos estudados em suas tarefas político-sociais. (CRUZ NETO, 2011, p. 64)

As rodas de conversa tiveram como inspiração os “círculos de cultura” criados por Paulo Freire na sua metodologia de alfabetização e libertação; porém, sem a pretensão de conseguir despertar consciências críticas, assim como Freire (2018) o fez, mas com a intenção de “provocar” a fala dessas consciências caladas para que, nesse exercício, pudessem se perceber como sujeitos de falas, e não somente de escutas. Elucido minhas palavras com as de Freire (2018, p. 13):

O ponto de partida para o trabalho no círculo de cultura está em assumir a liberdade e a crítica como o modo de ser do homem. E o aprendizado [...] só pode efetivar-se no contexto livre e crítico das relações que se estabelecem entre os educandos e entre estes e o coordenador. O círculo se constitui assim em um grupo de trabalho e de debate. Seu interesse central é o debate da linguagem no contexto de uma prática social livre e crítica. Liberdade e crítica que não podem se limitar às relações internas do grupo, mas que necessariamente se apresentam na tomada de consciência que este realiza de sua situação social.

A observação, enquanto técnica para a coleta de dados, é considerada um método de investigação, como relata Gil (1999). Durante a observação, o pesquisador é um mero espectador, mas precisa estar atento para “um mínimo controle na obtenção dos dados” (GIL, 1999, p. 111).

O diário de campo foi utilizado para anotações de falas e a descrição de situações durante o trabalho de observação da pesquisadora nos locais pesquisados.

Os autores que fundamentaram teoricamente os instrumentos de pesquisa foram Otávio Cruz Neto, George Gaskell, Antônio Carlos Gil e Paulo Freire.

### 3.4 ANÁLISE DOS DADOS

Para Bardin (1977, p. 75 apud GIL, 1999, p. 165), “A análise de conteúdo desenvolve-se em três fases: (a) pré-análise; (b) exploração do material; e (c) tratamento dos dados, inferência e interpretação”.

Portanto, a organização e a sistematização dos dados encontrados pela pesquisadora ocorreram desta forma: primeiramente, fizemos a análise dos Planos Político-Pedagógicos(PPP)<sup>4</sup> das escolas do/no campo, percebendo a concepção política que se tem dessa educação, bem como a sua dimensão pedagógica. Os planos de curso dos professores foram igualmente analisados e verificados, observando-se se contemplam a educação do/no campo nos conteúdos trabalhados, pois, segundo a Lei n.º 9.394/96, no seu art. 28:

Art. 28. 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.

Nesse mesmo artigo, no inciso II, nota-se que a lei também faz referência à questão do calendário escolar. Os calendários escolares das escolas do/no campo pesquisadas foram analisados, constatando-se se o que é determinado pela legislação vigente é observado por essas instituições de ensino localizadas no campo.

Os dados obtidos através das entrevistas foram transcritos, lidos e analisados sob a luz da concepção de educação do/no campo, compreendendo-se quais significados a escola traz ao local onde está inserida e aos diferentes atores envolvidos no processo, ou seja, professores, pais e alunos.

Para Minayo (1992, apud GOMES, 2011, p. 69) a referência às finalidades da fase de análise são:

---

<sup>4</sup> A sigla PPP ainda é usada nos Projetos políticos pedagógicos das escolas lócus da pesquisa, porém na atualidade essa foi substituída pela sigla PP, pois entende-se que a dimensão política é inerente a qualquer projeto que contenha uma dimensão pedagógica. “O projeto busca um rumo, uma direção. É uma ação intencional, com um sentido explícito, com um compromisso definido coletivamente. Por isso, todo projeto pedagógico da escola é, também, um projeto político por estar intimamente articulado ao compromisso sociopolítico com os interesses reais e coletivos da população majoritária. É político no sentido de compromisso com a formação do cidadão para um tipo de sociedade.”( VEIGA, 1995, p.13)

[...] podemos apontar três finalidades para essa etapa: estabelecer uma compreensão dos dados coletados, confirmar ou não os pressupostos da pesquisa e/ou responder às questões formuladas, e ampliar o conhecimento sobre o assunto pesquisado, articulando-o ao contexto cultural da qual faz parte. Essas finalidades são complementares, em termos de pesquisa social.

Após a análise dos resultados da pesquisa, foi necessária a sua interpretação. Sob as lentes do problema de pesquisa, da base teórica e da análise dos resultados, apreendemos quais elementos encontrados convergem com os conhecimentos obtidos anteriormente, quais elementos divergem entre a teoria e os resultados alcançados e qual ação poderemos desenvolver a partir desse conhecimento obtido.

#### 4 A EDUCAÇÃO RURAL E DO/NO CAMPO NO BRASIL

Neste primeiro momento, contextualizaremos historicamente a Educação Rural no Brasil para que haja uma compreensão do motivo pelo qual ela foi rejeitada pelos povos do campo, principalmente pelas famílias do MST, as quais viam na escola e na educação uma forma de resistência à ordem vigente ditada pelo capitalismo.

A Educação Rural, lembrada pela primeira vez na década de 1930, teve como objetivo a formação de mão de obra, pois se pensava que, para trabalhar na roça, não era necessário saber ler e escrever. Essa visão era transferida por uma sociedade urbana que entendia o campo apenas como provedor da cidade, e não como um lugar que tem sua cultura, seus saberes, seus anseios (RIO GRANDE DO SUL, 2000, p. 11).

A educação do meio rural não pode tratar somente dela mesma, mas sim deve ser inserida na discussão da problemática mais ampla do campo hoje. Não se está falando da enxada, fala-se da tecnologia apropriada. Está-se defendendo a reforma agrária e uma política agrícola para agricultura camponesa. Propósito é conceber uma educação básica do campo, voltada aos interesses e ao desenvolvimento sociocultural e econômico dos povos que habitam e trabalham no campo, atendendo as suas diferenças históricas e culturais para que vivam com dignidade e para que, organizados, resistam contra a expulsão e a expropriação, ou seja, este “do” campo tem o sentido do pluralismo das ideias e das concepções pedagógicas: diz respeito à identidade dos grupos formados da sociedade brasileira, conforme os artigos 206 e 216 da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Não basta ter escolas no campo, ou seja, escolas com um projeto político-pedagógico vinculadas às causas, aos desafios, aos sonhos, à história e à cultura do povo trabalhador do campo. (RIO GRANDE DO SUL, 2000, p. 12-13)

Segundo Freire (1982 apud OLIVEIRA; CAMPOS, 2012, p. 240) em seu discurso a Educação Rural instituída pelos órgãos governamentais tinha como deliberação a escolarização como forma de adaptar o ser humano à produção e à idealização do mundo urbano. Isso contribuiu para o êxodo rural, retirando os camponeses do campo e tornando-os operários na cidade. Nesse sentido, a Educação Rural cumpriu ideologicamente o seu papel de inserir o camponês na cultura do capital, esta tendo um caráter marcadamente colonizador.

A Educação do/no Campo surgiu como pauta nos debates sobre a educação em meados dos anos 1990, mesmo tendo os povos do campo existido desde a colonização do Brasil. O estudo e a compreensão dessa abordagem nos fazem entender a razão de essa educação surgir em contraponto a outro tipo de educação praticada no campo por muito tempo.

Para Rodrigues (2009 apud CARVALHO; CASTRO, 2014) a Educação do Campo toma distância da Educação Rural porque aquela objetiva ser “bandeira de luta”, garantir a

emancipação dos sujeitos, dar-lhes poder de decisão em relação à escolha de ficar e cultivar a terra, tirar dela seu sustento e fazer daquele lugar o seu lugar de vida e de trabalho, ou sair dela e ir para os centros urbanos para construir outra vida lá, mas sempre como uma escolha, não uma imposição do sistema. Já a Educação Rural não tem essa preocupação de emancipar o sujeito para tomar suas decisões.

A partir desse entendimento sobre as diferentes concepções de educação para os povos do campo é que vemos a Educação do/no Campo como uma forma de resistência e luta pela possibilidade de permanência no campo. Essa concepção de Educação do/no Campo é mais significativa para as crianças e jovens do campo, os quais se perceberão enquanto sujeitos tão importantes e capazes quanto os vivendo na zona urbana, confiarão que o seu trabalho, seus hábitos, vivências e experiências têm muito valor para a escola e para a sociedade onde estão inseridos, podendo, sim, fazer a diferença no lugar onde estão.

#### 4.1 PRINCÍPIOS DA EDUCAÇÃO DO CAMPO

Para que a Educação do/no Campo aconteça efetivamente, não basta que a escola esteja localizada no espaço físico denominado campo ou que atenda, em sua maioria, alunos procedentes do campo; ela precisa dar conta de alguns princípios para se caracterizar como Educação do/no Campo. Antunes-Rocha (2014, p. 19-20) aponta três princípios:

- 1º Apresentar participação ativa das populações do Campo no planejamento, execução e avaliação.
- 2º Apresentar uma proposta que garanta e amplie a oferta de modalidades de ensino, melhoria dos estabelecimentos escolares, formação de professores, capacitando-os para a atuação em contextos de desigualdade e diversidade.
- 3º Assumir compromisso com a luta pela construção de formas sustentáveis de produção da vida no campo e na cidade.

Com base nesses três princípios, a proposta de Educação do/no Campo tem uma concepção de que o campo é:

[...] território de produção de vida, de produção de novas relações sociais; de novas relações entre homens e a natureza; entre o rural e o urbano. O campo é território de produção de história e cultura, de luta de resistência dos sujeitos que ali vivem. (RIO GRANDE DO SUL, 2000, p. 14)

Dessa forma, entendemos que uma proposta de Educação do/no Campo não pode ser pensada de forma solitária e isolada. Ela deve levar em conta todos os sujeitos participantes desse universo, contemplar o maior número de saberes significativos possível e dar condições

para que os alunos frequentadores dessas escolas possam ver o seu lugar como um espaço de vida, saberes, cultura e que não é preciso sair desse local para ser alguém, pois eles já são pessoas significadas pelo seu meio.

#### **4.1.1 O conceito de *do* e *no* campo**

As preposições *do* e *no* parecem simples devido a sua formação, mas, no contexto abordado aqui, essas preposições enchem de sentido a educação, sobretudo quando discutimos a questão da Educação do/no Campo.

As análises foram elaboradas a partir de três aspectos: o epistemológico, o gramatical e o contra-hegemônico.

##### **4.1.1.1 A Educação do/no Campo sob o aspecto epistemológico**

“A epistemologia trata da teoria do conhecimento, deriva da filosofia e seu tema de interesse é a investigação da natureza, fontes e validades dos conhecimentos” (GRAYLI, 2010, p. 1). Partindo do pressuposto epistemológico, a Educação *do* e *no* Campo prestigia parte da população brasileira, a qual, por muito tempo, foi negligenciada em seus direitos e em suas necessidades. As populações do campo não são somente os pequenos agricultores familiares; essa denominação cabe também aos extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, assentados e acampados da Reforma Agrária, quilombolas, caiçaras, indígenas, assalariados rurais, entre outros. Todos esses sujeitos são considerados por Munarim, Beltrame, Conte e Peixer (2011, p. 10-11) como pessoas que vivem e tiram da natureza, das mais variadas formas, o seu sustento e o de seus familiares. Para esses cidadãos, o lugar em que vivem significa a sua história, sua vida, sua cultura e seus valores.

Essas populações foram historicamente excluídas das políticas públicas. Foram deixadas à margem dos processos de ensino-aprendizagem, pois, como nos coloca Silva (2011), o modelo de escola sempre foi o da cidade, ou seja, o da zona urbana; afinal, quem morava no campo não tinha necessidade de escolarização.

Durante muito tempo, o que se via (e, em muitos locais, ainda hoje se vê) é que a referência de cidade era a de um local com progresso, desenvolvimento. Quem morava na zona urbana tinha acesso às tecnologias, a uma vida mais moderna; já o campo era ainda um lugar de atraso, de pessoas ignorantes, sem acesso às tecnologias e aos confortos oferecidos pela cidade.

Percebe-se que a conotação de *meio rural* remete a atraso. Segundo o Núcleo Regional de Francisco Beltrão (2009, p. 5), o rural é:

Visto como algo atrasado, alheio a sociedade como se os sujeitos que nele moram, sejam responsáveis apenas em produzir, abastecer o urbano que os que moram no rural não sejam necessários.

Porém, para Silva (2011, p. 64), a Educação do Campo, em uma nova configuração epistemológica, se manifesta das mais diferentes formas e tem como objetivo a resistência ao modelo urbano imposto, visando a prática sociais e educativas que valorizem o campo. Dessa forma, procura-se estabelecer uma conexão entre a cidade e o campo, um vendo o outro como indispensável para a sua sobrevivência.

Para que efetivamente ocorra esse entendimento da importância do urbano e do rural, é essencial que os sujeitos do campo sejam ouvidos do lugar onde estão, ou seja, no campo. Por sua vez, o sistema educacional precisa promover uma educação diferente para esses povos, mas nunca os privando de um ensino de qualidade – suas vozes, seus conhecimentos empíricos, sua cultura, seus valores devem ser respeitados pelo contexto educacional, fazendo-se de fato uma educação do e no campo.

#### 4.1.1.2 A Educação do/no Campo sob o aspecto gramatical

A análise das preposições *do* e *no* segundo um olhar léxico-gramatical nos ajuda a entender por que essas preposições foram escolhidas para definir essa nova concepção de Educação.

Aparentemente, para sujeitos leigos, essas preposições podem não ter nenhum significado de valor; porém, para os povos que vivem no campo, elas estão impregnadas de sentido, de forma a assegurar a sua cultura, os seus valores e a sua identidade enquanto povos do campo.

De acordo com o dicionário de língua portuguesa Houaiss (2009, p. 703), a preposição *do* é formada pela preposição *de*, a qual remete à ideia de pertencente a, a respeito de, a partir de, mais o artigo definido *o*, ou seja, *de + o = do*. Essa construção depreende lugar, procedência, origem. Desse modo, a Educação do Campo deve ser pensada a partir do seu lugar, valorizando os seus saberes, as suas tradições, passadas de geração em geração, preservando o amor e o respeito pela terra, pela natureza, pelo seu modo de vida e,



principalmente, sendo uma educação que contemple as necessidades dos homens e mulheres do campo, cidadãos e cidadãs.

Por sua vez, a preposição *no* é a flexão de *em + o = no*. Buscando a análise léxico-gramatical, sob a luz do dicionário de língua portuguesa Houaiss (2009, p. 1358), *no* remete a “1. dentro de, junto de, sobre etc., algo conhecido e definido; 2. a respeito de, no interior de, junto de, em cima de etc. [...]”. Portanto, a Educação no Campo tem como significado que os povos que vivem nesses espaços no campo têm direito a uma educação dentro do seu contexto, no seu lugar de origem.

#### 4.1.1.3 A Educação *do* e *no* Campo pelo aspecto contra-hegemônico

A luta por uma educação para os povos do campo surge a partir da organização dos movimentos sociais contra uma educação hegemônica, em que prevalece o modelo urbano de ensino, ignorando as especificidades das comunidades do campo, seus anseios, saberes e necessidades enquanto sujeitos que aprendem e também ensinam, devido às suas vivências empíricas, carregadas de conhecimentos acerca da vida, da natureza e do mundo.

Segundo Caldart (2013), a primeira denominação foi Educação Básica do Campo. Durante a preparação da I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo, que ocorreria em Luziânia, Goiás, no ano de 1998, o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) foi provocado a pensar e levantar uma discussão mais ampla sobre a educação no meio rural brasileiro. Após os debates estaduais que antecederam essa I Conferência, houve o batismo de Educação Básica do Campo, a qual se contrapunha à denominação de Educação Rural.

Utilizar-se-á a expressão *campo*, e não a 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 de assalariados vinculados à vida e ao trabalho rural. Embora com essa preocupação mais ampla, há uma preocupação especial com o resgate do conceito de *camponês*. Um conceito histórico e político [...]. (KOLLING; NERY; MOLINA, 1999, p. 26 apud CALDART, 2013, p. 258)

O contraponto entre a Educação do Campo e a Educação Rural tem sua origem na ideologia de uma e de outra. A primeira vê o homem como sujeito da sua história, protagonista da educação, e está vinculada à realidade de homens e mulheres do campo. A

segunda vê o sujeito apenas como um receptor de conteúdos no processo de ensino-aprendizagem, sem protagonismo na sua comunidade escolar ou participação na construção dos saberes transmitidos pela escola.

A educação do meio rural não pode tratar somente dela mesma, mas sim deve ser inserida na discussão da problemática mais ampla do campo hoje. Não se está falando da enxada, fala-se da tecnologia apropriada. Está-se defendendo a reforma agrária e uma política agrícola para agricultura camponesa. Propósito é conceber uma educação básica do campo, voltada aos interesses e ao desenvolvimento sociocultural e econômico dos povos que habitam e trabalham no campo, atendendo as suas diferenças históricas e culturais para que vivam com dignidade e para que, organizados, resistam contra a expulsão e a expropriação, ou seja, este “do” campo tem o sentido do pluralismo das ideias e das concepções pedagógicas: diz respeito à identidade dos grupos formados da sociedade brasileira, conforme os artigos 206 e 216 da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Não basta ter escolas no campo, ou seja, escolas com um projeto político-pedagógico vinculadas às causas, aos desafios, aos sonhos, à história e à cultura do povo trabalhador do campo. (RIO GRANDE DO SUL, 2000, p. 12-13)

A partir dessa I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo, várias ações foram efetivadas, entre elas a aprovação do Parecer do Conselho Nacional de Educação (CNE) e da Câmara de Educação Básica (CEB) n.º 36, de 4 de dezembro de 2001, que trata das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Tal parecer propõe a adequação da escola à vida do campo, garantindo às populações do campo aprender e ensinar dentro do seu contexto, significando esses atos no seu dia a dia e adquirindo respeito e admiração pelo meio onde nasceram e estão sendo criadas. “O campo, nesse sentido, mais do que um perímetro não urbano, é um campo de possibilidades que dinamizam a ligação dos seres humanos com a própria produção das condições de existência social e com as realizações humanas” (BRASIL, 2013, p. 267).

A atual denominação é Educação do Campo. Esse *do* implica que “o povo tem direito a uma educação pensada desde o seu lugar e com a sua participação, vinculada à sua cultura e às necessidades humanas e sociais” (KOLLING; CERIOLI; CALDART, 2002, p. 26 apud CALDART, 2013, p. 264). Pensamos ser interessante listar, ainda que sucintamente, algumas características que justificam a mudança da nomenclatura para Educação do Campo, pois, mais do que simplesmente a mudança de denominação, está a “consciência de mudança” que isso representa.

Para Caldart (2013), no *Dicionário da Educação do Campo*, afirma que a nomenclatura Educação do Campo significa a luta social dos povos do campo por uma educação feita por eles mesmos, *dos* camponeses. A sua luta por educação vem atrelada à luta por outros direitos, como terra, trabalho, cultura, uma vez que se entende que tudo isso é uma

política de Educação do Campo. Ela nasceu das práticas e é nelas que busca trabalhar a riqueza dos seus sujeitos como “gentes” de identidade que lutam contra as relações sociais capitalistas, busca uma educação na perspectiva emancipatória, busca políticas públicas.

Esses elementos trazidos pela autora mostram que a Educação do Campo não se refere à questão só da escola, mas a ampliar a visão de educação “no seu contexto cotidiano, no interior da sua morada: a cultura – o lugar social das ideias, códigos e práticas de produção e reinvenção dos vários nomes, níveis e faces que o saber possui” (BRANDÃO, 2012, p. 14).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (Lei n.º 9.394/96), em seus artigos 27 e 28, traz pontos ligados à Educação do/no Campo, quanto à questão dos valores fundamentais ao interesse social. Trata especificamente da educação básica para a população rural, garantindo algumas diferenças que asseguram um ensino igual, mas com olhares diferentes. Essa abertura para as especificidades da Educação do/no Campo é bastante significativa; porém, precisa-se verificar se realmente as demandas pertencentes ao campo são abordadas nessas escolas ou se apenas se “faz de conta”.

## 5 PERCURSO HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO RURAL DO/NO CAMPO NO BRASIL

Este capítulo traz um breve relato sobre a história da Educação Rural no Brasil, começando com a chegada dos padres jesuítas, passando pelo desprestígio sofrido pelas populações do campo, a política de expansão ocorrida na década de 1960 e o posterior processo de cessação das escolas rurais.

### 5.1 PRIMEIRAS ESCOLAS RURAIS NO BRASIL

O início da história da educação brasileira dá-se com a chegada dos padres jesuítas, em 1549, cujo objetivo era cristianizar os nativos e, mais tarde, os escravos, bem como introduzir a cultura ocidental cristã praticada em Portugal, país do qual o Brasil era colônia. A ação de catequização dos nativos e dos escravos buscava a aculturação por meio da educação, conforme aponta a autora Vanilda Paiva (2015) em seu livro *História da Educação Popular no Brasil: educação popular e educação de adultos*.

A mesma autora apresenta elementos em sua obra sobre os diferentes períodos políticos, econômicos e sociais vividos pelo Brasil, sempre dando visibilidade à questão educacional e como esta foi influenciada por aqueles fatores. É interessante perceber que existem questões educacionais na história brasileira recorrentes na maioria dos períodos, como o analfabetismo acentuado, principalmente nas camadas populares, a falta de recursos financeiros, de mão de obra especializada, de infraestrutura apropriada, de propostas pedagógicas coerentes e exequíveis, do cumprimento da legislação educacional, entre outras.

Pela leitura do livro de Vanilda Paiva (2015), podemos perceber a exclusão das camadas populares do acesso ao ensino formal, à leitura e à escrita. A obra não se refere somente aos nativos e escravos, mas aos trabalhadores das indústrias e do campo, enfim, a todos aqueles que não pertenciam à elite brasileira e eram considerados apenas força de trabalho para movimentar a economia.

Observemos atentamente a seguinte citação do Caderno 2 da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), a qual validará vários elementos trazidos por Paiva (2015) em seu livro:

[...] o modelo escravocrata utilizado por Portugal para colonizar o Brasil e, mais tarde, os adotados pelos próprios brasileiros para a colonização do interior do país – de exploração brutal pelos proprietários de terra dos trabalhadores rurais, aos quais eram sistematicamente negados direitos sociais e trabalhistas – geraram um forte

preconceito em relação aos povos que vivem e trabalham no campo, bem como uma enorme dívida social. (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2007, p. 10)

Com base nisso, pensamos em quem são os povos que trabalham e vivem no campo senão aqueles que, antes, na nossa história, foram escravizados e aculturados para prestarem serviços à elite, sem nenhum direito, inclusive à educação. Para Munarim (2011, p. 10-11), estes são as “[...] populações rurais em suas mais variadas formas de produção da vida – agricultores familiares, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, assentados e acampados da Reforma Agrária, quilombolas, caiçaras, indígenas e outros”.

Segundo Munarim (2011) fica claro quem são as populações do campo, assim como reafirma o que Paiva (2015) discute a respeito dos povos que foram escravizados e aculturados, pois, se pensarmos nas populações citadas por Munarim (2011) e fizermos uma análise histórica, perceberemos que estes sempre estiveram à margem da sociedade oligárquica agrária brasileira e, mais tarde, também da sociedade industrial burguesa. Ilustramos a ideia com a fala de Frigotto (2011, p. 19):

As classes sociais não são uma invenção arbitrária e nem uma coisa. São produtos históricos de relações sociais de poder, de força e de violência que cindem o gênero humano. A sociedade ou modo de produção capitalista se constituiu, no seu fundamento estrutural, por duas classes fundamentais e por frações e grupos sociais a elas articuladas: os proprietários privados dos meios e instrumentos de produção e os trabalhadores interditados de terem esses meios e de disporem somente sua força de trabalho para ser negociada, em troca de bens essenciais à sua reprodução ou de remuneração monetária que lhes faculte, quando alguém compra esta sua força de trabalho, a comprar seus meios de vida. O antagonismo de interesses com a classe detentora do capital tenha-se ou não a consciência do mesmo, também não é arbitrário, mas expressa o modo estrutural de relações sociais que impedem, interditam ou mutilam os direitos mais elementares da classe trabalhadora.

Com essas observações, notamos qual é o sentido de Educação Rural empregado no contexto brasileiro: pessoas que trabalham na terra, mas que não necessitam de instrução, porque o trabalho braçal desenvolvido na agricultura pode ser realizado sem conhecimento científico. Essa educação não demanda que os trabalhadores se vejam como importantes sujeitos no processo de desenvolvimento do país e, por isso, não exigem melhor qualidade de vida e de trabalho, não reivindicam seus direitos enquanto trabalhadores e trabalhadoras e, sobretudo, não lutam por uma educação voltada aos seus interesses e que reforce a sua identidade enquanto população do campo.

O Parecer CNE/CEB n.º 36/2001, referente às Diretrizes Operacionais para a Educação Básica das Escolas do Campo, traz um apanhado histórico e legal da Educação do Campo desde a Educação Rural. Consta no referido parecer que a Educação Rural foi

mencionada na Constituição a partir de 1934, ou seja, a partir da terceira Constituição brasileira; antes disso, nas de 1824 e 1891, não se fez nenhuma referência ao ensino rural.

No Brasil, todas as constituições contemplaram a educação escolar, merecendo especial destaque a abrangência do tratamento que foi dado ao tema a partir de 1934. Até então, em que pese o Brasil ter sido considerado um país de origem eminentemente agrária, a educação rural não foi sequer mencionada nos textos constitucionais de 1824 e 1891, evidenciando-se, de um lado, o descaso dos dirigentes com a educação do campo e, do outro, os resquícios de matrizes culturais vinculadas a uma economia agrária apoiada no latifúndio e no trabalho escravo. (KOLLING; CERIOLI; CALDART, 2002, p. 51)

No decorrer do Parecer n.º 36/2001, a relatora Elda de Araújo Lira Soares situa a educação desde o Brasil colônia até a presente data, sempre procurando trazer a questão da Educação do Campo. Cita a primeira Constituição imperial, em que a referência à educação ocorre no art. 179, sendo dado destaque no inciso XXXII: “A instrução primária é gratuita a todos os Cidadãos”. Em 1891, na Carta Magna, as alterações feitas foram em relação à laicidade do ensino e à sua liberdade em escolas públicas. Até esse momento histórico, não havia nenhuma referência à questão do Ensino Rural, mesmo porque, quando se tratava de ensino gratuito para todos os cidadãos, excluía-se as mulheres, os escravos e os agregados.

O contexto econômico do Brasil em 1891 era o de uma industrialização embrionária, o que instigava a demanda da classe média emergente pela escolarização, pois a educação era vista como um fator de ascensão social. Em contrapartida, para os camponeses, essa educação não traria nenhum benefício: “técnicas arcaicas do cultivo que não exigiam dos trabalhadores rurais, nenhuma preparação, nem mesmo a alfabetização, contribuía para a ausência de uma proposta de educação escolar voltada aos interesses dos camponeses” (KOLLING; CERIOLI; CALDART, 2002, p. 53).

Historicamente, muitos movimentos visando à escolarização das populações que vivem e trabalham no campo foram implantados, como o ruralismo pedagógico, nos anos 1910; e a sociedade brasileira de Educação Rural, fundada em 1937. O objetivo do “ruralismo pedagógico”, segundo Paiva (2015, p. 137), era “[...] fazer o homem do campo compreender o ‘sentido rural da civilização brasileira’ e de reforçar os seus valores a fim de prendê-lo à terra; para tanto era preciso adaptar os programas e currículos ao meio físico e à ‘cultura rural’”. A sociedade brasileira de Educação Rural, por sua vez, tinha como objetivo “propagar a educação rural e de estudar e difundir nosso folclore e artes rurais” (PAIVA, 2015, p. 139).

Esses fatores tinham o seguinte propósito, de acordo com Carvalho e Castro (2014, p. 14-15):

[...] a escola deve trabalhar para manter o homem no campo ou para prepará-lo para ir em direção à cidade é um véu que cobre duas questões. Primeira: a referida população era constituída dos pobres do Campo. Segundo: ficar ou não no rural era naquele momento definido pelo aumento dos índices de concentração da propriedade de terras. Milhares de pessoas dirigiam-se para as cidades pelo fascínio da modernidade, mas também porque não havia lugar para sobreviver no campo.

Assim, década após década, a Educação Rural e seus usuários foram sendo deixados em segundo plano, pois dependiam de que algum fazendeiro ou pároco reivindicasse, junto ao poder público, uma escola, uma professora, sempre estando à mercê de arranjos políticos partidários para que a instrução existisse naquela região para aquelas crianças, mesmo sendo um direito assegurado constitucionalmente.

Ainda conforme o Parecer CNE/CEB n.º 36/2001, a Educação Rural aparece nas propostas educacionais brasileiras a partir do século XX, com o intuito de frear o movimento migratório, que deixava incomodados os cidadãos urbanos detentores de poder aquisitivo alto, e de aumentar a produtividade do campo. Isso foi pauta do I Congresso da Agricultura do Nordeste Brasileiro, em 1923, quando foi trazida como solução para as dificuldades encontradas a criação dos patronatos agrícolas, com o objetivo de acolher os menores pobres da zona rural, bem como os da zona urbana que tivessem inclinação para trabalhar com a terra. Essas ações de criação dos patronatos pretendiam transformar “cidadãos indigentes em cidadãos prestimosos”.

A ameaça à ordem econômica e social vigente devido às migrações, o engrossamento da linha de pobreza nos centros urbanos e o movimento renovador em prol da educação nacional trouxeram, na Constituição de 1934, artigo 156, uma referência à Educação Rural no que tange a seu financiamento, responsabilizando a União por no mínimo 20% das cotas destinadas à educação (KOLLING; CERIOLI; CALDART, 2002, p. 56).

O contexto brasileiro nessa década de 1930 foi de crescente industrialização, e a educação, servindo aos planos econômicos do país, foi direcionada, pela Constituição de 1937, ao ensino profissional. O mesmo ocorreu com a Educação Rural; no artigo 132, ressalta-se o quão importante são a Educação Rural e as oficinas para a juventude, reforçando-se o financiamento público para elas e o sistema de patronato (KOLLING; CERIOLI; CALDART, 2002, p. 58).

Com o fim do Estado Novo em 1946, lança-se a quinta Constituição brasileira. Esta traz algumas características da Constituição de 1934 e continua fazendo referência ao ensino na zona rural, mas transfere para empresas privadas o financiamento da educação.

Art. 168. A educação é direito de todos e será dada no lar e na escola. Deve inspirar-se nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana.  
 [...] III – as empresas industriais, comerciais e agrícolas, em que trabalham mais de cem pessoas, são obrigadas a manter ensino primário gratuito para os seus servidores e para os filhos destes [...]. (KOLLING; CERIOLI; CALDART, 2002, p. 61)

Em 1946, também foi publicada, pelo Decreto-lei n.º 9.613, de 20 de agosto, a Lei Orgânica do Ensino Agrícola, a qual tinha como pretensão a preparação profissional dos trabalhadores da agricultura e, ao mesmo tempo, que a estes estivesse assegurada a continuidade dos estudos, da mesma forma que em outras modalidades de ensino (KOLLING; CERIOLI; CALDART, 2002, p. 59).

A Constituição de 1967 continuava afirmando que as empresas deveriam fornecer instrução aos seus empregados e aos filhos menores, com uma ressalva: as empresas agrícolas eram isentas de instruir os seus funcionários menores, o que não ocorria com as empresas da área da indústria e do comércio. Essa Constituição teve uma emenda constitucional, a qual previa que a instrução dos filhos dos funcionários seria atendida na escola obrigatoriamente dos 7 aos 14 anos (KOLLING; CERIOLI; CALDART, 2002, p. 62).

Por fim, a Constituição de 1988 passou a tratar a educação como direito público subjetivo, incluindo, assim, todos os educandos, independentemente de residirem em zona urbana ou rural.

Em 1996, com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n.º 9.394/96), o Ensino no Campo ganhou maior visibilidade; porém, a redação do artigo 28 ainda inspira o sentido de adequação ao ensino ministrado na zona urbana:

Art. 28. 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)

Após essa breve retomada histórica da Educação Rural no Brasil, começamos a compreender várias questões quanto à luta dos povos do campo para uma Educação no Campo e do Campo, ou seja, uma educação no lugar onde vivem, trabalham, têm sua cultura e suas raízes e que seja construída com eles, a fim de continuar preservando seus saberes e, ao mesmo tempo, construir conhecimentos científicos que ajudem a melhorar o seu lugar.



## 5.2 DÉCADA DE 1960 – A EXPANSÃO DAS ESCOLAS NO RIO GRANDE DO SUL

O cenário educacional brasileiro na década de 1960 esteve sob a égide da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1961 (Lei n.º 4.024, de 20 de dezembro de 1961), a qual ficou em debate por 13 anos até ser aprovada em 1961. Segundo a relatora do Parecer CNE/CEB n.º 36/2001, há referência à Educação Rural nos artigos 31, 57 e 105. No primeiro artigo citado, faz-se menção à manutenção do ensino primário nas empresas agrícolas para os funcionários e seus filhos. Já o artigo 57 “[...] recomenda a realização da formação dos educadores que vão atuar nas escolas rurais primárias, em estabelecimentos que lhes prescrevam *a integração no meio*”. E, finalmente, o artigo 105 discorre sobre o apoio do poder público às iniciativas que mantiverem escolas rurais no campo, a fim de *adaptar o homem ao meio* e incentivar a *sua vocação e atividades profissionais* (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2001).

Na década de 1960, concomitantemente à promulgação da LDB n.º 4.024/61, tivemos, no Rio Grande do Sul, um governo do Partido Trabalhista Brasileiro (PTB), tendo como chefe de Estado Leonel de Moura Brizola. Sua ideologia desenvolvimentista e populista pretendia, por meio da expansão do ensino público, alavancar o desenvolvimento do Estado. Suas ações no campo educacional podem lhe dar o título de “Lula dos pampas”, segundo Antônio Augusto Caumo, encarregado do transporte escolar da Secretaria Municipal de Educação, Desporto e Cultura (SMEDEC) de Tapejara (RS), o qual usou essa analogia para comparar a política de expansão escolar do governador Brizola com as políticas educacionais criadas pelo ex-presidente Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010).

Segundo Madeira (2010) a década de 1960 foi marcada pela efetiva expansão das escolas com classes multisseriadas em diferentes regiões rurais do Estado do Rio Grande do Sul, devido ao projeto das “Brizoletas”, do então governador Leonel Brizola.

O projeto das “Brizoletas” fazia parte do Plano de Emergência de Expansão do Ensino Primário, elaborado pela Secretaria de Educação do Estado (SEC), o qual tinha duas metas principais: a escolarização de todas as crianças de 7 a 14 anos e a erradicação do analfabetismo (QUADROS, 2002, p. 52-53).

O autor Claudemir de Quadros (2002) ainda afirma que, em um primeiro momento, o plano de expansão do ensino primário ficou conhecido como o “Plano das duas mil”, pois tinha como objetivo construir 2.000 Brizoletas em dois anos.

Segundo informações do governo, até 1961, o Sedep havia firmado convênio com 147 dos 152 municípios do Estado, que tinham solicitado a construção de 4.110 escolas, com 5.447 salas de aula. Ainda segundo essas mesmas informações, até dezembro de 1961 haviam sido construídas 2.711 escolas, com 3.295 salas de aulas, estando em construção outras 384 escolas. Esses prédios teriam capacidade para matricular 381.290 alunos. (QUADROS, 2002, p. 55)

Partindo das observações realizadas, registrei em meu diário de campo, quando fui fotografar as Brizoletas até hoje existentes na região de Tapejara (RS), que a maioria possui as mesmas características arquitetônicas: escola de alvenaria, com uma sala de aula. Apenas uma, a Escola Estadual Belarmino Américo da Veiga, localizada atualmente no município de Santa Cecília do Sul, tem as características descritas por Quadros (2002): “eram construídas em madeira e, no geral, tinham uma ou duas salas de aula” (QUADROS, 2002, p. 57).

Temos a seguinte afirmação sobre o governo de Leonel Brizola e a construção das Brizoletas feita por Camara (2010):

No mandato de Leonel de Moura Brizola como governador do Rio Grande do Sul entre 1959 e 1963 foram construídas as “Brizoletas”, mais de mil escolas de madeira espalhadas pelo interior do Rio Grande do Sul. Padronizadas em sua arquitetura simples tinham como objetivo varrer o analfabetismo do estado. Segundo Francis, ainda é comum avistar escolas pelas bandas rurais do estado. “As escolas foram projetadas para que nenhum rincão ficasse sem um local de estudo para as crianças”.

Segundo Quadros (2003), em seu livro *Marcas do tempo: imagens e memórias das brizoletas*, há referência ao grande número de analfabetos existentes no Rio Grande do Sul na década de 1960, principalmente na zona rural. Isso ocorria porque a maioria das crianças tinha dificuldade de chegar às escolas existentes e o número de vagas disponíveis para a população de 7 a 14 anos era deficitário.

O referido autor também acredita que o projeto citado foi uma das intervenções públicas mais fortes na área da educação no período, movido pelas ideias desenvolvimentistas e populistas do então governo.

O esforço do governo Brizola em cumprir o seu lema “Nenhuma criança sem escola no Rio Grande do Sul” resultou na construção de 1.045 prédios, com 3.360 salas de aula e capacidade para 235.200 alunos, segundo Quadros (2003). Porém, essa ação estatal tinha o objetivo de exasperar o nacionalismo, apagando as diferenças, homogeneizando o ensino rural e urbano. Madeira (2010, p. 16) alude a esse aspecto de homogeneização no seguinte trecho:

Nossa cultura, pensamentos, hábitos e condutas estão mais identificados com os valores da urbanização, desta forma, acabamos tendo dificuldades em perceber que a

realidade deste país nem sempre foi como hoje se apresenta. Temos a tendência de esquecer que, até pouco tempo atrás, o Brasil tinha a maior parte de sua população e de sua economia diretamente vinculados às áreas rurais. Esse distanciamento do mundo rural não ocorreu por acaso, ele foi sendo construído culturalmente ao longo do tempo. Porém, mesmo com a passagem de um Brasil agrário e rural ao urbano industrial e às atividades voltadas para a prestação de serviços, muitos problemas ainda afetam a população rural. Dentre esses, a educação no meio rural permanece como uma questão a ser pensada e resolvida.

Ainda Quadros (2003) relata sobre a estrutura e o funcionamento das escolas. A maioria das escolinhas, como também eram denominadas as Brizoletas, tinha uma ou duas salas de aula e atendia as séries do primário juntas; tinha classes multisseriadas; geralmente ficava perto da igreja da comunidade; e era uma representação do poder público naquele local.

Tapejara também foi um dos municípios contemplados com as Brizoletas. Em toda a extensão territorial do município, havia 67 escolas rurais, o que representa que basicamente em cada comunidade havia uma escola, segundo o Parecer n.º 285, de 23 de abril de 1982, do Conselho Estadual de Educação do Rio Grande do Sul.

O subitem 2.3.2 do referido parecer tem a seguinte redação:

Cabe à municipalidade assegurar nessas escolas pelo menos os padrões relativos a recursos humanos e materiais e à escrituração escolar, estabelecidos nos termos do Parecer CEE 835/79, de acordo com as respectivas características: escola unidocente, multisseriada, situada em zona rural, etc.

Em conversa com os professores mais antigos da rede municipal de ensino, muitos relataram como era trabalhar nas Brizoletas: “Éramos responsáveis por tudo, professor, diretor, servente. Trabalhávamos em uma única sala com alunos de 1º ao 5º ano. Tinha que trabalhar bem, porque, no final do ano, o pessoal da secretaria de educação da prefeitura vinha na escola aplicar uma prova para ver se os alunos tinham aprendido o conteúdo”.

Havia concurso de horta escolar, e a escola com a melhor horta ganhava um prêmio em dinheiro. Os pais ajudavam na escola e, quando tinha festa, sempre participavam. As crianças vinham para a escola a pé.

Uma professora também relata que, às vezes, havia famílias inteiras na escola e que, depois que terminavam o 5º ano, as crianças muitas vezes o repetiam para continuar indo à escola. Muitos não prosseguiram os estudos, por terem que sair de casa, então “sabiam se defender na escrita, na leitura e nas contas, porque tinham frequentado as Brizoletas”.

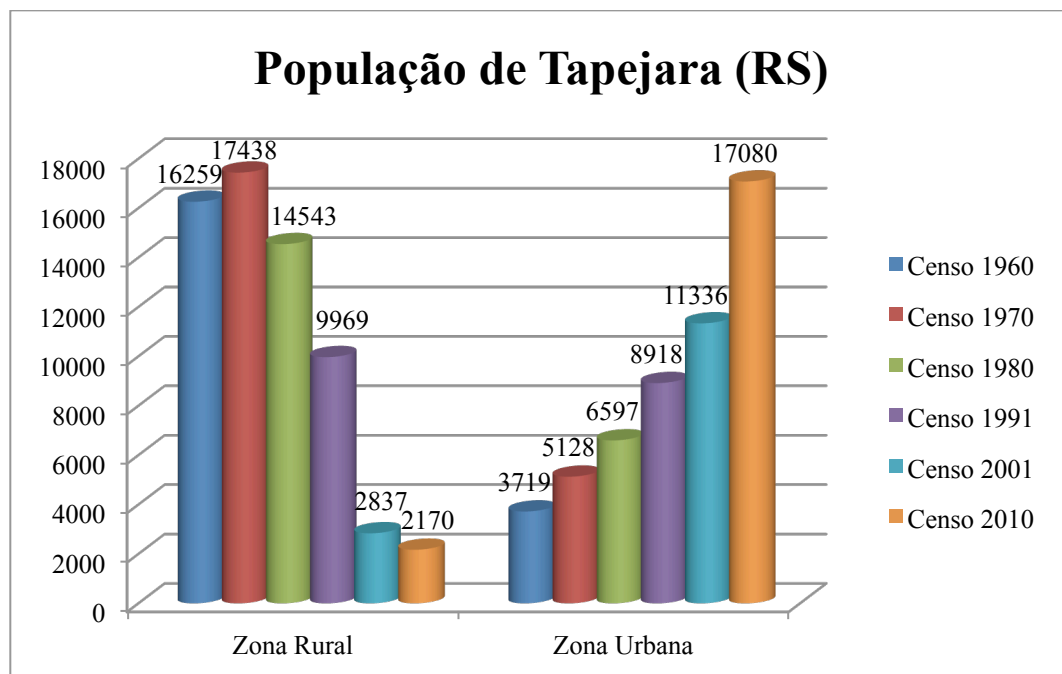
Conforme dados do censo do IBGE de 1960, a população da Grande Tapejara tinha 1/5 de seus habitantes na zona urbana; o restante dos 19.978 habitantes residia, trabalhava e

tirava o seu sustento da zona rural. Aqui podemos constatar que grande parte da população em idade escolar também residia na zona rural, junto com suas famílias.

O Ensino Rural no município de Tapejara e região perdurou até a década de 1990, quando novas políticas econômicas adentraram o Brasil, e a educação sofreu grandes cortes. Isso afetou principalmente as escolinhas rurais, as quais eram vistas pelo viés econômico como “desperdício de dinheiro público”.

Ilustramos a inversão sociodemográfica de Tapejara (RS) analisando os dados do Gráfico 1.

Gráfico 1 – População de Tapejara



Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados obtidos no IBGE.

Como se pode observar, a população de Tapejara (RS), até a década de 1980, foi predominantemente rural, período que corresponde à construção e expansão do ensino primário nas escolas no campo, as Brizoletas.

A partir do censo de 1991, começa-se a observar uma equiparação entre as populações urbana e rural do município. Coincidentemente, nessa década de 1990, iniciou-se o processo de cessação das Brizoletas, pois infelizmente ainda não fazia parte da legislação vigente a Lei n.º 12.960, de 27 de março de 2014, que acrescenta ao artigo 28 da LDB n.º 9.394/96 o seguinte parágrafo:

Parágrafo único. O fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombolas será precedido de manifestação do órgão normativo do respectivo sistema de ensino, que considerará a justificativa apresentada pela Secretaria de Educação, a análise do diagnóstico do impacto da ação e a manifestação da comunidade escolar.

A ausência dessa legislação e o discurso de modernização e qualificação da educação das escolas da zona rural, juntamente com outros benefícios oferecidos, como transporte para alunos e professores, classes unidocentes<sup>5</sup>, investimento e aparelhamento das escolas pelo poder público municipal, enfraqueceram a resistência das comunidades rurais, as quais cederam à cessação das escolas em troca dos benefícios propostos.

### 5.3 DÉCADA DE 1990 – A POLÍTICA REVERSA NAS ESCOLAS RURAIS

Segundo a professora Maria Silvia Cristofoli<sup>6</sup>, “Na década de 90, século XX, se aplica uma nova política pública denominada microplanejamento, na qual se visava à melhor aplicação dos recursos públicos. Esse processo desencadeou a municipalização, principalmente das escolas no campo, levando os alunos de transporte escolar, para uma escola-polo, muitas vezes na zona urbana”.

A partir da fala da professora Maria Silvia Cristofoli e da análise dos documentos encontrados na Secretaria Municipal de Educação de Tapejara (RS), pode-se observar que, de 1991 até 1996, houve a extinção ou desativação de grande parte das escolas no campo de Tapejara, restando apenas quatro em 2012. Atualmente, só há duas escolas no campo no município: a Escola Municipal de Ensino Fundamental Benvenuta Sebben Fontana, localizada no distrito de Vila Campos, a aproximadamente 5 km da sede do município, e a Escola Municipal de Ensino Fundamental Ângelo Posser, localizada na comunidade de Paiol Novo, a cerca de 7 km da sede do município.

Anteriormente ao processo de cessação das escolas no campo, havia, na sede do município, duas escolas municipais: a Escola de Ensino Fundamental Giocondo Canali e a Escola Catarina Debastiani, ambas atendendo a alunos até o 5º ano do Ensino Fundamental. Quem apresenta essas informações é o professor aposentado da rede municipal e estadual de Tapejara (RS) Erni Koch.

Segue uma fala interessante do professor Erni sobre a Escola Catarina Debastiani, antiga Escola Ana Néri: “a escola da vila foi construída lá para não levar os alunos da vila

<sup>5</sup> Escolas ou turmas que têm um único professor.

<sup>6</sup> Fala obtida em aula da disciplina de “Políticas, Sistemas Educacionais e Financiamento da Educação Básica” em outubro 2012.

para o Severino Dalzotto<sup>7</sup>, evitar que se misturassem”. Por esse depoimento, percebemos que o preconceito era acirrado contra os alunos do Bairro Treze de Maio e foi construída uma escola nesse bairro para evitar que seus moradores viessem para o “centro” de Tapejara (RS) e se misturassem com o restante da população.

Havia outras escolas estaduais que atendiam os alunos do Ensino Fundamental dos anos iniciais e anos iniciais e finais e uma escola estadual de Ensino Médio. Depois do processo de cessação e/ou desativação das Brizoletas, foram construídas mais três escolas municipais, e outra foi ampliada para atender a grande demanda do município por vagas.

Com base nesses dados, podemos pensar sobre a questão da rarefação demográfica, um dos argumentos para o fechamento das escolas. Se houve diminuição da população do campo, será que o fechamento das Brizoletas também não foi um fator potencializador desse fenômeno? Quanto à questão da qualidade da educação usada no discurso para a cessação das escolas, será que sair muito cedo pela manhã, andar vários quilômetros dentro de um micro-ônibus e voltar para casa à tarde agrega qualidade à educação oferecida em uma escola-polo com classes unidocentes? O investimento em construção de novos prédios na zona urbana não poderia ter sido utilizado para equipar as escolas multisseriadas do campo, onde os alunos, pais e professores trabalhavam com espírito solidário de ajuda e de comprometimento com o ensino de seus filhos?

Esses questionamentos nos vêm à mente sempre que há referência às escolas-polo como um fator modernizante da escola no campo, mas tirar da comunidade e dos alunos a escola e levá-los para outro lugar, ao qual eles não pertencem, melhora a qualidade da educação, a moderniza?

A Resolução CNE/CEB n.º 1, de 03 de abril de 2002, faz referência ao processo de nucleação escolar no Brasil, relatando que as primeiras experiências ocorreram nas décadas de 1970 e 1980. Elas foram acirradas na década de 1990, devido à Lei n.º 9.394/96, atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), e à criação do Fundo Nacional de Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (FUNDEF), o qual repassava recursos para as mantenedoras conforme o número de alunos matriculados nos estabelecimentos de ensino. Isso teve como resultado um interesse grande dos municípios pela população em idade escolar, causando uma acentuada municipalização do Ensino Fundamental.

---

<sup>7</sup> A Escola Estadual de Ensino Fundamental Severino Dalzotto possuía Ensino Fundamental completo e se localizava próxima ao centro da cidade.

A mesma resolução reafirma ainda que esse processo de municipalização tem correlação com o fechamento e/ou desativação das escolas unidocentes ou multisseriadas. Como grande parte dessas escolas estava localizada na zona rural, resultou no transporte dos alunos para escolas maiores, unisseriadas<sup>8</sup>, melhor estruturadas e abrangendo o Ensino Fundamental completo, funcionando como sede administrativa e pedagógica. Essas escolas foram chamadas de escolas-núcleo ou escolas-polo.

Apesar do amparo legal do processo de nucleação escolar, ele não ameniza a sua perversidade quanto à retirada das Brizoletas das comunidades rurais, porque elas eram uma referência para aquelas comunidades. Eu, como professora da rede estadual de ensino, trabalhei em uma Brizoleta no município de Charrua, cidade alta, e percebi como a comunidade escolar valorizava a escola, participava das atividades promovidas e estava sempre pronta a ajudar. Em uma ocasião, reformamos o telhado da escola; como foi tirada a forração, a madeira utilizada serviu para a construção de uma casinha para os alunos brincarem. A escola forneceu os materiais, e os pais a construíram. Eles ajudavam com prazer, pois aquela escola era deles. Hoje as escolas-polo, na maioria dos casos, ficam longe das residências dos estudantes, e, para chegar até elas, muitos necessitam do transporte escolar. Para muitos pais, foi perdido o sentimento de pertencimento à escola.

Na pesquisa de campo, por meio do diário de campo, registrei a fala de diversos professores que atuavam nas escolas no campo de Tapejara (RS) e da região na década de 1990. O professor Darcilo Fracaro, ainda em atividade na rede municipal de ensino de Tapejara (RS), profissional que atuava na Escola Municipal de 1º Grau Incompleto Marechal Deodoro, localizada na linha Floresta, relata que os professores municipais tinham reuniões mensais na sede do município. Em uma dessas reuniões, foi exposto aos professores que havia vontade de lideranças políticas do município de nuclear as escolas no campo, centralizar o ensino. A proposta feita foi que, para chegar a cada escola-polo, como seria chamada a escola a receber a clientela das demais, os professores teriam acesso ao transporte escolar, bem como os alunos, oferecido pelo poder público. Além disso, cada docente seria professor de uma só turma, tendo que preparar aula somente para aqueles alunos.

Quando o projeto de cessação das escolas foi exposto a professores, pais e alunos, em nenhum momento foram colocadas as dificuldades que a nucleação traria para as comunidades escolares. O professor relata, por exemplo, que, para os docentes da época, a nucleação seria uma vantagem muito grande, pois, para chegar às Brizoletas, cada um tinha

---

<sup>8</sup> Escolas que atendem cada ano escolar em salas de aula específicas.

que se deslocar como podia; pela nova proposta, alunos e professores ganhariam transporte escolar. Outro fator avaliado pelos professores como positivo é que ser professor de alunos de uma única série traria qualidade ao ensino. Além disso, a escola-núcleo, ou polo, teria o ensino até a 8ª série, permanecendo os alunos na mesma escola até a conclusão do Ensino Fundamental.

O professor Darcilo conta ainda que a Secretaria Municipal de Educação foi a todas as capelas onde havia Brizoletas para reuniões com a comunidade sobre as “vantagens” da nucleação escolar. Nestas, só foram colocados os benefícios, mas não foi relatado que os alunos passariam horas dentro do transporte escolar, sairiam cedo e voltariam tarde para casa; tampouco foi apontado que, com a cessação da escola, a comunidade perderia uma referência da presença do poder público naquele lugar.

A maioria das comunidades aceitou a nucleação; porém, duas comunidades – São Silvestre, com a Escola Municipal Silva Jardim, e Santa Rita, com a Escola Municipal Dona Leopoldina – não concordaram com o fechamento das Brizoletas. Assim, as duas permaneceram funcionando até os anos de 2012 e 2009, respectivamente. Em documentos encontrados na SMEDEC de Tapejara (RS), consta que a Escola Dona Leopoldina, cessada em 2009, teve uma diminuição da demanda de matrículas nos últimos anos e falta de investimento, e, por isso, a estrutura física e humana se tornou precária. Consta também que o poder executivo garantiu transporte escolar para a escola-polo e uma boa estrutura física e humana. Os pais compararam as vantagens e desvantagens da cessação da escola; entretanto, não há registro de seus argumentos na documentação examinada. O Conselho Municipal de Educação, sob o Parecer n.º 007/09, aprovou o descredenciamento da Escola Municipal de Ensino Fundamental Dona Leopoldina no início do ano letivo de 2009, considerando os argumentos utilizados pelo poder público municipal.

O mesmo processo ocorreu com a Escola Municipal Silva Jardim, que devido a baixa demanda por matrículas foi cessada no início do ano letivo de 2012. O poder público também colocou para a comunidade escolar os benefícios de estudar em uma escola maior unisseriada.

Se observarmos o Gráfico 1, há, na década de 1990, uma diminuição da população, devido à emancipação do município de Água Santa. Aqui se percebe que a população urbana e rural têm quase a mesma proporção, sendo a população urbana de 8.918 habitantes e a rural de 9.969 habitantes.

No censo de 2000, já havia ocorrido a emancipação dos outros três distritos – Charrua, Santa Cecília do Sul e Vila Lângaro. Com isso, a população de Tapejara (RS) diminuiu para 14.173, havendo uma inversão sociodemográfica assustadora: a população urbana quase



quadruplicou em relação à rural. Na zona urbana, havia 11.336 habitantes e, na zona rural, apenas 3.474 habitantes. Vê-se que esse período corresponde à época da política de nucleação das escolas do campo, não sendo este o único fator, mas também merecedor de análise como elemento causador da inversão sociodemográfica.

Os dados correspondentes ao censo de 2010, último realizado pelo IBGE, mostram que a população tapejareense se constitui da seguinte forma: total de 19.250 habitantes, zona urbana de 17.080 habitantes e zona rural de 2.170 habitantes. Segundo o *site* do IBGE, a população estimada em 2016, ano de início desta pesquisa, era de 21.809 habitantes, com área territorial do município, em 2015, de 238.619 km<sup>2</sup> e densidade demográfica de 80,61 hab./km<sup>2</sup>.

Verificou-se, pelos dados obtidos e ilustrados no Gráfico 1, que houve uma inversão sociodemográfica no município de Tapejara (RS), havendo um esvaziamento da população rural e um grande aumento da população urbana, sobretudo no início do século XXI. O movimento de saída do campo para a cidade provocou uma inversão populacional enorme, sendo hoje a população urbana cerca de 80% maior que a do campo.

O desenvolvimento econômico movido no início pela agricultura vem sendo impulsionado atualmente pela prestação de serviços, o que pode indicar que muitos jovens do campo saem das pequenas propriedades dos pais em busca de emprego na cidade.

Outros fatores que mereceriam ser investigados como causas da inversão já citada são: difícil aquisição de uma área de terra, devido ao alto custo das propriedades na região de Tapejara; valor elevado para a produção agrícola; falta de mão de obra no campo, pelo enxugamento das famílias e a produção da monocultura.

Os dados apresentados pelo IBGE poderiam ser apenas estatísticos, mas, pelas lentes de um pesquisador atento, tais dados revelam que o aumento populacional da zona urbana e o esvaziamento da zona rural têm íntima relação com o processo de extinção e desativação das escolas no campo.

Voltando à fala da professora Isabel Rosa Gritti, “A escola dava vida para a comunidade; morreu a escola, morreu a comunidade”. A extinção ou desativação das Brizoletas em muitas comunidades de Tapejara (RS) foi um fator que contribuiu para a saída dos jovens do campo, pois a escola era um ponto de encontro da comunidade, trazia os pais até esse espaço e mantinha muitas características culturais, como consequência das afinidades dos componentes da comunidade que compartilhava o mesmo local. Assim, a cessação da escola não representa somente a ausência do ensino formal, mas a perda de muitos saberes

populares daquele local, da valorização da sua cultura e do seu lugar e, para muitos, das suas raízes.

Reitero a fala da professora Isabel usando o depoimento do professor Erni: “as comunidades faziam questão de ter uma escola, queriam escola para se projetarem. A comunidade providenciava o terreno, comprava, perto do salão e da igreja, e depois doava ao poder público municipal para que o mesmo construísse o prédio. A prefeitura dava o professor, que no começo era leigo, e uma pessoa da própria comunidade. O processo de municipalização das escolas foi uma perda de benefícios para as comunidades e para os professores”.

Por esses depoimentos, podemos analisar as Brizoletas por dois vieses: econômico e social.

Vista pelo viés econômico, a manutenção das Brizoletas seria considerada “desperdício do dinheiro público”, pois hoje apenas duas escolas-polo dão conta de atender a demanda escolar do campo, considerando os níveis de Educação Infantil e Ensino Fundamental. A nível de Ensino Médio, não há nenhuma escola no campo; todos os jovens são trazidos pelo transporte escolar até a sede do município.

Porém, se olharmos pelo aspecto da manutenção da cultura, pela preservação da pequena propriedade e das comunidades do campo, as Brizoletas poderiam auxiliar na continuidade desses espaços, bem como da agricultura familiar, fator que frearia o êxodo rural e a exploração da mão de obra pelo capital.

Esse estudo poderá ser ampliado em pesquisas futuras, buscando os atores da inversão sociodemográfica, a fim de conhecer as reais motivações para o abandono do campo. Outra possibilidade de avanço da pesquisa é a investigação de como as práticas pedagógicas das escolas no campo significam esse espaço.

#### 5.4 MUDANÇA DE PARADIGMAS: DA EDUCAÇÃO RURAL PARA A EDUCAÇÃO DO/NO CAMPO

Tendo nos apropriado da ideia de Educação Rural criada e difundida no Brasil por muitas décadas, neste segundo momento romperemos esse paradigma e nos apropriaremos de uma nova concepção referente à educação para as populações do campo, uma educação feita por eles, que leve em consideração seus anseios, sua cultura e seus valores.

A expressão Educação do Campo identifica uma reflexão pedagógica que germina das inúmeras práticas educativas desenvolvidas pelos sujeitos que vivem no campo. Consiste numa reflexão que considera o campo como espaço onde se produz pedagogias. Trata-se, também, de um projeto que reafirma a finalidade mais expressiva das práticas educativas desenvolvidas no campo, contribuindo com o desenvolvimento mais pleno do ser humano e sua inserção consciente no contexto social do qual faz parte. (CALDART, 2002, apud SANTOS; SILVA, 2016, p. 137)

A quebra de paradigma de Educação Rural para Educação do/no Campo nasce da luta das organizações sociais e dos movimentos dos trabalhadores do campo pelo direito à terra e por políticas públicas que viabilizem a sua permanência e sobrevivência nesses espaços (MUNARIM, 2011). Segundo Munarim (2011), a luta tem origem no Movimento dos Trabalhadores sem Terra (MST) no início da década de 1980, o qual reivindicava uma escola pública em cada assentamento e/ou acampamento da reforma agrária.

Vários atores participaram dessa luta iniciada pelo MST, como universidades públicas, sindicatos rurais e a Confederação Nacional dos Trabalhadores Rurais, pois estes percebiam que a questão da educação é uma forma de resistência ao poder hegemônico. Surgiu então o Movimento Nacional de Educação do Campo, dentro do qual foi forjada a concepção de Educação do/no Campo. De acordo com Munarim (2011, p. 12), não foi apenas uma mudança de nomenclatura, mas uma nova forma de entender e fazer educação para os povos do campo: “[...] no campo, porque, o povo tem direito de ser educado preferencialmente onde vive, [...] do campo, porque o povo tem direito a uma educação pensada desde o seu lugar e com a sua participação, vinculada a sua cultura e as suas necessidades humanas e sociais”.

Essa luta dos movimentos sociais teve eco, e várias ações foram desenvolvidas a partir desse Movimento Nacional de Educação do Campo. O primeiro deles, e mais significativo, foi a I Conferência Nacional: Por uma Educação Básica do Campo, realizada nos dias 27 a 30 de julho de 1998. No evento, as entidades promotoras (CNBB, MST, UnB, UNESCO e UNICEF) elaboraram desafios e propostas de ações para a Educação Básica do Campo. Entre elas, podemos citar: propostas pedagógicas que levem em consideração a cultura e a identidade dos povos do campo; com isso, construir um projeto popular de desenvolvimento nacional onde o campo tenha sua vez e voz, lutar por políticas públicas para os povos do campo e envolver as comunidades nesse processo (KOLLING; NERY; MOLINA, 1999).

Houve também uma II Conferência, no ano de 2004. Como fruto dessas conferências, dos debates das organizações sociais e das entidades de classes, foi forjada uma nova concepção de Educação do/no Campo, a qual está presente e é reforçada em vários documentos que a legitimam como uma nova forma de ensinar e aprender “no” seu lugar e “dos” sujeitos do campo.

Surgem como produto dessas mobilizações alguns documentos, como as Diretrizes Operacionais da Educação Básica nas Escolas do Campo (Resolução CNE/CEB n.º 1/2002) e o Parecer CNE/CEB n.º 36/2001; a criação do Grupo Permanente de Trabalho de Educação do Campo (GPT) do MEC, instituído em 2003, da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) em 2004; a aprovação das Diretrizes Complementares da Educação do Campo em 2008 e do Programa Nacional da Educação do Campo (PRONACAMPO) em 2012, no qual há um espaço destinado para a discussão, construção e reconstrução permanente da Educação do/no Campo.

Se fizermos uma observação pelas lentes do cenário político, a partir dos governos populares do então presidente Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010) e, posteriormente, da presidente Dilma Rousseff (01/01/2011 a 31/08/2016), podemos visualizar uma nova proposta de sociedade, na qual a ideia de um país mais justo e democrático é esboçada, começando pela valorização dos “esquecidos” socialmente, através de secretarias que os enxerguem e os tragam à luz da sociedade. Aqui, em se tratando especificamente de programas que contemplem a Educação do/no Campo, podemos citar três exemplos de políticas públicas: o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), o Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (PROCAMPO) e o Programa Nacional de Educação do Campo (PRONACAMPO).

Utilizar-se-á a expressão campo, e não a 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 trabalhadoras do campo, sejam camponeses, [...]. Embora com essa preocupação especial com o resgate do conceito de camponês. Um conceito histórico e político [...]. (KOLLING; NERY; MOLINA, 1999, p. 26 apud DALMAZ; MARIANO, 2015, p. 8)

Apesar de a Educação do/no Campo ter sua origem nos movimentos sociais e priorizar a emancipação do sujeito, ela também é um espaço de divergências, segundo Dalmaz e Mariano (2015), pois nossa estrutura fundiária é baseada em grandes propriedades, latifúndios e monocultura, com o objetivo maior do lucro. Dessa forma, o campo pode ser concebido de forma divergente. Em uma primeira concepção, é lugar de luta para um país menos desigual, onde todos possam usufruir dos direitos garantidos pela Constituição Federal de 1988, incluindo-se aqui a educação para a formação do ser humano integral. Já sob uma concepção de educação corporativa, é o

[...] modelo de formação no qual a empresa ocupa o lugar da escola, desenvolvendo programas de educação formal, informal e não formal de trabalhadores, de fornecedores e da comunidade, para aumento de produtividade, valorização do capital de marca e como estratégia hegemônica de difusão da concepção de mundo da classe dominante. (TIRADENTES, 2012, p. 245 apud DALMAZ; MARIANO, 2015, p. 11)

Com base nesses dois aspectos elencados, a emancipação do sujeito e o agronegócio, a escola no/do campo deve ter uma proposta muito clara sobre que Educação do/no Campo pretende difundir dentro desse ambiente de formação dos sujeitos, visto que pode trabalhar com programas governamentais – Serviço Nacional de Aprendizagem Rural (SENAR) – e fomentar no campo o desenvolvimento e a manutenção do capitalismo, ou construir junto com a comunidade escolar um Plano Político-Pedagógico (PPP) que tenha um olhar para esses agricultores e agricultoras, seus filhos e suas comunidades como uma forma de resistência ao agronegócio, criando um ambiente de fomento à diversidade agrícola, como é o caso da agricultura familiar.

## 5.5 ESCOLAS NO CAMPO NO CONTEXTO DA PESQUISA

Em 9 de agosto de 2015, Tapejara completou 60 anos de emancipação político-administrativa; porém, a história da Educação no Campo nesse local é muito mais antiga, beirando quase um século. De Sede Teixeira, primeiro nome recebido por Tapejara, até seus 60 anos de emancipação, descreveremos como se constituíram as escolas no campo nesse tempo e espaço.

A Grande Tapejara, como denominamos o município antes da emancipação político-administrativa dos seus quatro distritos (Água Santa, Charrua, Santa Cecília do Sul e Vila Lângaro), possuía, na data de sua emancipação, em 9 de agosto de 1955, uma população de 23.080 habitantes, sendo que, destes, 21.310 estavam estabelecidos na zona rural. Assim, pode-se afirmar que o município era rural.

Como a maior parte da população residia em área rural, a demanda por escolas também era maior no campo. Segundo dados obtidos em documentos na SMEDEC, de Tapejara de 1974 até a década de 1990, havia 67 escolas no campo na Grande Tapejara.

O Quadro 1, a seguir, indica o nome da escola e a comunidade onde estava localizada cada uma delas na grande Tapejara (RS).

Na Figura 1, encontra-se o mapa rodoviário da Grande Tapejara, indicando a localização das diversas escolas no campo, com data de 1975. A escala não está ajustada e, devido ao escaneamento do documento original, a imagem digital pode apresentar distorções.

Quadro 1 – Localidade das escolas no campo em 1974 no município de Tapejara RS

<b>Nome da escola</b>	<b>Comunidade em que estava localizada</b>
1. Alberto Pasqualini	Coroado Baixo
2. Aloísio de Castro	Gramado do Eral
3. Alphonsus Guimarães	Linha Quatro
4. Ana Nery	Linha Rebelato
5. Assis Brasil	Linha das Pedras (Charrua)
6. Basílio da Gama	São Miguel
7. Belmiro Braga	Linha Três
8. Carlos Gomes	Rio do Peixe
9. Coelho Neto	São Marcos
10. Cunha Leite	Bom Retiro
11. Dr. Victor Graeff	Gramadinho
12. Duque de Caxias	São Valentim
13. Felipe Camarão	São Brás
14. Fernão Dias Paes Leme	São Roque (Charrua)
15. Gonçalves Dias	São Caetano
16. Henrique Dias	São Roque (Água Santa)
17. Independência	Santa Terezinha
18. Inglês de Souza	Rincão do Campo
19. João Costella	Linha Costella
20. João Ramalho	Santana
21. João Sasset	Barra do Ligeiro
22. João XXIII	São Bernardo
23. José de Alencar	Bela Vista
24. José de Anchieta	Linhas das Pedras (Charrua)
25. José Garibaldi	Cachoeira Baixa
26. Luiz Delfino	Faxinal
27. Machado de Assis	Pinheirinhos
28. Manuel Alvarenga	Coroado Alto
29. Marechal Castelo Branco	Linha Calegari
30. Marechal Deodoro	Linha Floresta
31. Marechal Floriano	Linha Floriano
32. Monteiro Lobato	Linha Carreteiro
33. Olavo Bilac	Cachoeira Alta
34. Osvaldo Cruz	Linha Perondi
35. Padre Raimundo Damin	Fazenda Streit
36. Pio X	Linha Mito
37. Primeiro de Maio	Linha Valentini
38. Princesa Isabel	Linha Marcolin
39. Rafael Pinto Bandeira	Colônia Nova
40. Roque Calage	Sítio Nazaré

41. Rui Barbosa	Linha Daronch
42. Salzano Vieira da Cunha	Colônia Nova
43. Santo Antônio	Cachoeira Média
44. Santos Dumont	Linha Schleder
45. São João	Erval
46. São Roque	Cerro Alto
47. São Valentim	São Valentim
48. Sátiro José Fernandes	Linha Fernandes
49. Silva Jardim	São Silvestre
50. Silva Ramos	Caravágio
51. Silveira Martins	Linha Sartória
52. Tiradentes	Campo do Timbó
53. Tobias Barreto	Linha Salete
54. Trinta e um de março	Linha Marchiori
55. Visconde de Cairu	Paiol Novo
56. Visconde de Mauá	Secção São Paulo
57. Visconde de Taunay	Linha Florentina
58. Barão de Cotegipe	Linha Spigolon
59. D. Pedro I	Campo Redondo
60. D. Pedro II	Linha Cachoeirão
61. José Bonifácio	São Roque
62. Marechal Deodoro da Fonseca	Santa Rita
63. Osório Bonifácio	Linha Scariot
64. São Jorge	Linha Nova
65. Vital Brasil	Rio do Peixe
66. Marechal Rondon	Área Indígena Charrua
67. Carlos Chagas	Nossa Senhora de Lurdes

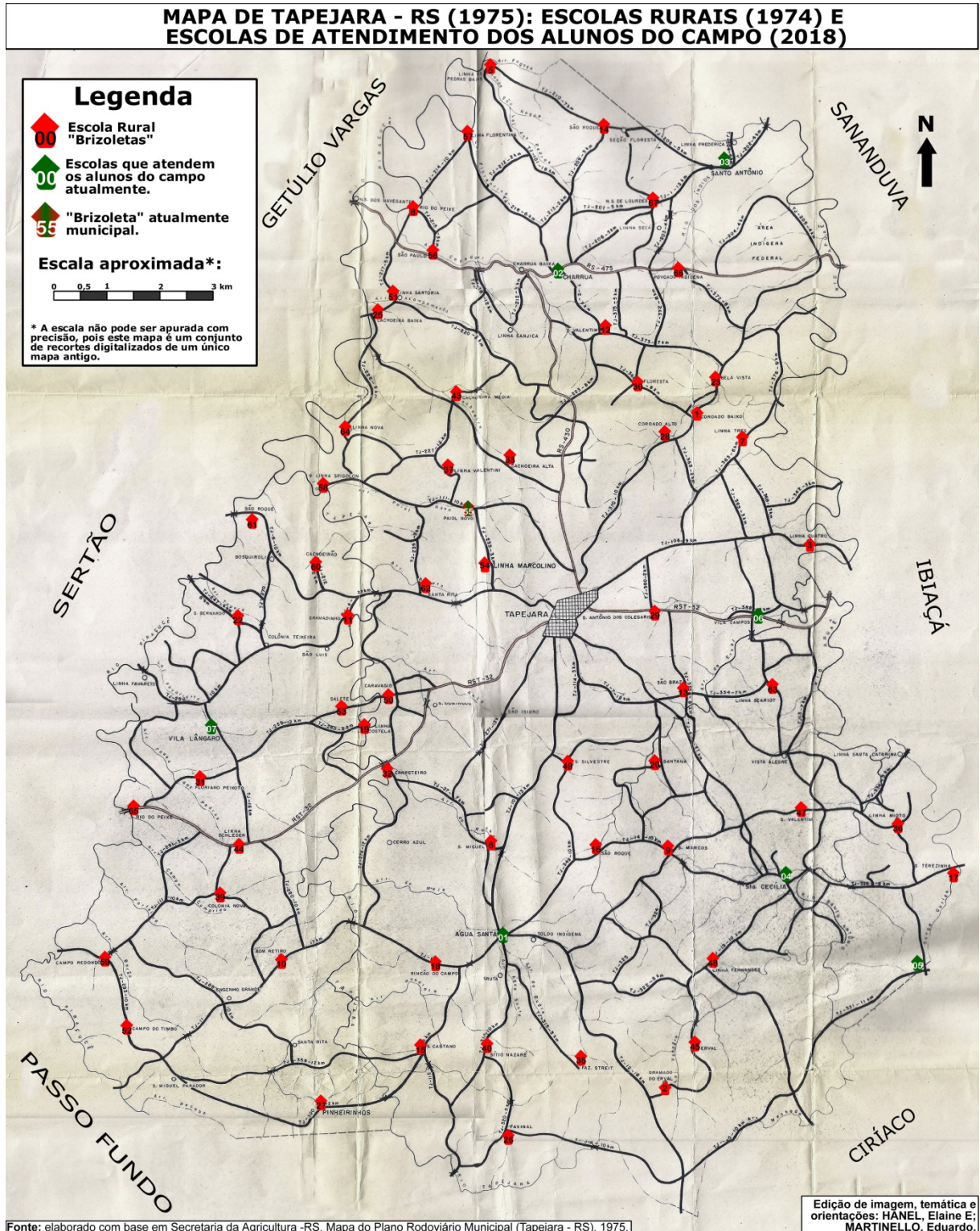
Fonte: Secretaria Municipal de Educação de Tapejara (RS).

Em pesquisa de campo nas comunidades de Tapejara (RS), encontrei alguns prédios que abrigaram as Brizoletas; porém, em muitas comunidades, essas construções não existem mais. Das que ainda encontrei, algumas estão abandonadas e depredadas; uma se tornou uma residência, e outra hoje é o destacamento da Brigada Militar.

Algumas dessas escolas eram estaduais. Com o processo de municipalização da educação ocorrido com a implantação do Fundo de Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (FUNDEF) em 1º de janeiro de 1998, passaram a ser municipais e mudaram de nome. Por isso, na listagem, aparecem na mesma comunidade, mas com nome diferente.

A Figuras 2 a 9 apresentam a fachada de algumas dessas escolas.

Figura 1 – Mapa rodoviário de Tapejara (RS) em 1975, indicando as escolas no campo



Fonte: Secretaria Municipal de Educação de Tapejara (RS).



Figura 2 – Escola Municipal Olavo Bilac, na comunidade de Cachoeira Alta



Fonte: Foto da autora em 2017.

Figura 3 – Escola Municipal Marechal Deodoro, na Linha Floresta



Fonte: Foto da autora em 2017.

Figura 4 – Escola Municipal Silveira Martins, na Linha Sartória



Fonte: Foto da autora em 2017.

Figura 5 – Escola Municipal de 1º Grau Incompleto José Menegaz, que substituiu a antiga Escola Municipal Visconde de Mauá, na Secção São Paulo



Fonte: Foto da autora em 2017.

Figura 6 – Escola Municipal Ivo Secco, na Comunidade de Cachoeira Média<sup>9</sup>



Fonte: Foto da autora em 2017.

<sup>9</sup> Na listagem, o nome da escola se encontra como Escola Municipal Santo Antônio. Recebeu nova denominação porque Ivo Secco era um morador dessa comunidade, um líder. Morreu jovem e, para homenageá-lo, batizaram a escola da comunidade com seu nome.

Figura 7 – Antiga Escola Estadual General Osório, em Charrua Alta



Fonte: Foto da autora em 2017.

Figura 8 – Escola Rural de Santa Cecília, em Santa Cecília do Sul<sup>10</sup>



Fonte: Foto da autora em 2017.

---

<sup>10</sup> Grupo Escolar Rural de Santa Cecília, criado em 1958, transformado pelo Decreto CEED n.º 17.924, de 13 de junho de 1966, em Escola Rural Santa Cecília e, pelo Decreto CEED n.º 18.141, de 13 de outubro de 1966, em Escola Rural Isolada de Santa Cecília. Essa escola fazia parte do “Plano B”, como designava a Comissão Estadual de Prédios Escolares (CEPE). Foi construída em madeira, tinha três salas de aula, sala de administração (secretaria) e depósito (QUADROS, 2003).

Figura 9 – Escola Municipal Carlos Chagas, na Comunidade de Nossa Senhora de Lurdes



Fonte: Foto da autora em 2017.

## 6 A EDUCAÇÃO RURAL DO/NO CAMPO DA GRANDE TAPEJARA (RS)

Este capítulo transitará na história da Educação no Campo de Tapejara (RS), iniciando com Sede Teixeira, primeiro nome de Tapejara, até os dias de hoje. São apresentados depoimentos de ex-alunos, professores aposentados e supervisores sobre como se organizavam as escolas no campo antigamente, seus desafios e dificuldades e, posteriormente, o atual cenário das escolas no campo do município de Tapejara (RS).

### 6.1 O SURGIMENTO DA EDUCAÇÃO RURAL NA GRANDE TAPEJARA

O percurso histórico da Educação no Campo no município de Tapejara (RS) iniciou em 1923, segundo registros encontrados na Secretaria Municipal de Educação, Desportos e Cultura (SMEDEC) da cidade.

De acordo com Bortolini, Spanhol e Defaveri (2016), Sede Teixeira, primeiro nome recebido por Tapejara, surgiu logo após a venda de terras por parte de Antonio dos Santos Bonetes e sua esposa, Serafina Garcia Vieira, para Manoel Amâncio Teixeira e Julião Luiz de Almeida. Mais tarde, as terras adquiridas foram divididas em três glebas<sup>11</sup> e vendidas novamente entre os anos de 1915 e 1920.

Os autores citados ainda relatam que Manoel Amâncio Teixeira se instalou nesse local, dando origem ao nome de Sede Teixeira. Houve uma rápida colonização do espaço, devido à chegada de descendentes de imigrantes italianos e alemães, os quais buscavam nessa nova terra uma vida melhor.

Antigamente como não havia escolas os professores deslocavam-se até as casas das famílias para lecionar, isso era feito por pessoas como Augusta Manica, Ana Jacques e João Maria. Com a necessidade de se ter um local próprio para os ensinamentos, o então Vigário Júlio João Marin fundou a primeira escola Paroquial de Tapejara, onde, quando podia, lecionava às crianças. A escola teve início em quatro de julho de 1927, chegando ao término do ano com cento e um alunos. (BORTOLINI; SPANHOL; DEFAVERI, 2016, p. 601)

Os dados bibliográficos nos mostram que a primeira escola de Sede Teixeira foi criada em 1927, mas, no mesmo material, encontramos referência à escola da localidade de Cachoeira Alta, criada e mantida pelos descendentes dos imigrantes alemães dessa comunidade. Essa escola funcionava na igreja da comunidade, e o primeiro professor foi August Scharnberg. Como os autores apontam que a igreja protestante de Cachoeira Alta foi

<sup>11</sup> 1. Terreno próprio para a cultura. 2. Qualquer porção de terra.(LUFT,2000,p.354)

construída em 1922, entende-se que as atividades escolares foram anteriores à da escola paroquial.

Em pesquisa de campo, entrevistei o senhor Ivo Hanel, meu tio-avô, hoje com 85 anos, morador da comunidade de Cachoeira Alta, o qual relatou um pouco da história da escola no campo dessa comunidade. O senhor Ivo entrou na escola em 1942; portanto, 20 anos após a construção da primeira escola da comunidade. Seu pai, Simão Hanel, pagava \$7 mil réis mensais “por cabeça”; isto é, para cada filho na escola, era cobrado esse valor como pagamento ao professor. Como não havia ensino público em Sede Teixeira na época, a própria comunidade se responsabilizava pela questão da educação. Para que os filhos não ficassem sem escola, os pais contrataram uma pessoa da comunidade com mais instrução para ministrar aulas para as crianças em idade escolar. O dinheiro era repassado para o professor, o qual, na época, era João Rigon. As aulas eram somente em língua portuguesa, devido ao cenário da 2ª Guerra Mundial, e havia 68 alunos na escola.

Na comunidade de Cachoeira Alta, todos frequentavam a escola, tanto meninos como meninas. Esse fato chama a atenção, pois não havia uma educação sexista, com os meninos indo para a escola e as meninas ficando em casa, “porque não precisavam aprender a ler e escrever”; ao contrário, ali na comunidade, todas as crianças frequentavam os bancos escolares para terem o mínimo de instrução. Na escola, de bancos e mesas compridas, os meninos ficavam de um lado, e as meninas, de outro.

Havia uma diretoria, formada pelo professor e pelos pais dos alunos, a qual geralmente opinava na questão do pagamento do professor. Mesmo os alunos mais carentes frequentavam a escola; não era por falta de dinheiro que as crianças não estudavam. O senhor Ivo fez uma fala muito interessante: “Eles eram pobres de dinheiro, mas ricos em espírito”. Apesar de ser uma comunidade de pessoas humildes (por isso, pobres de dinheiro), viam na instrução uma forma de enriquecer seus espíritos. Tinham muita vontade de melhorar, e a instrução era uma via para essa melhora.

O meu bisavô, Simão Hanel, prestou serviços para a comunidade, trabalhando para que seus filhos pudessem frequentar a escola e ter instrução. Percebo que a questão do ensino sempre foi muito valorizada na nossa família, principalmente pelos familiares paternos. O livro usado pelos quatro filhos do senhor Simão Hanel, chamado *Já sei ler*, era comprado pelos pais.

A partir desses relatos do senhor Ivo, percebemos que a educação era uma prioridade, pelos menos nesta comunidade. O fato de todas as crianças em idade escolar frequentarem a

escola, de a comunidade construí-la, de manter o professor e comprar o livro solicitado por ele são indicativos da instrução como prioridade dos moradores de Cachoeira Alta.

Em 1972, a escola foi desmanchada, e o então prefeito Severino Dalzotto (1969-1972) construiu uma nova escola, de alvenaria. Entretanto, para que houvesse a construção dessa nova escola, a comunidade teve que doar o terreno para o poder público, bem como abastecer de água o prédio escolar. A escola foi denominada Olavo Bilac, e o poder público assumiu as despesas com o professor. Esse prédio ainda existe, ao lado do salão da comunidade de Cachoeira Alta, em uma típica constituição das capelas rurais de antigamente, quase sempre com estes quatro elementos: escola, salão, igreja e cemitério (Figura 10).

Figura 10 – Comunidade de Cachoeira Alta atualmente



Fonte: Foto da autora em 2017.

Nota: Da esquerda para a direita, de cima para baixo: Escola Olavo Bilac, Salão Comunitário, Igreja Evangélica de Confissão Luterana no Brasil e cemitério da comunidade.

Em outros documentos pesquisados na Secretaria Municipal de Educação de Tapejara (RS), encontrou-se registro de atestados de início de funcionamento das escolas nas comunidades do campo a partir do ano de 1915.

Citamos algumas constantes nos documentos: Escola Municipal São Valentim, localidade de São Valentim, distrito de Charrua, 1915; Escola Olavo Bilac, localidade de



Cachoeira Alta, distrito de Charrua, 1923<sup>12</sup>; Escola Coelho Neto, localidade de São Marcos, distrito de Santa Cecília, 1925.

Esses atestados de início de funcionamento das escolas encontrados na Secretaria Municipal de Educação de Tapejara (RS) mencionam que algumas delas eram municipais e pertenciam a Getúlio Vargas e Passo Fundo (Tapejara, na época, era distrito de Passo Fundo); de outras, porém, não há indicação no nome da escola sobre quem era sua mantenedora, se o Estado ou o município.

Conforme a Enciclopédia dos Municípios brasileiros encontrada no site do IBGE, Tapejara tinha a agricultura como atividade predominante, uma população de 23.080 habitantes, sendo 1.770 na sede e 21.310 na zona rural (estimativa do Departamento Estadual de Estatística para 1/1/1956). Havia no município 67 unidades de Ensino Primário Fundamental comum, com 2.213 alunos matriculados.

Há, no *site* da Assembleia Legislativa do Rio Grande do Sul, um documento intitulado *Rio Grande do Sul, seus municípios e suas leis de criação*, de junho de 2008, no qual constam o número da lei e a data de criação dos municípios provenientes de Tapejara (RS). São eles: Água Santa, criado pela Lei Estadual n.º 8.461, de 08 de dezembro de 1987, e alterado pela Lei Estadual n.º 8.981, de 09 de janeiro de 1990; Charrua, criado pela Lei Estadual n.º 9.617, de 20 de março de 1992; Vila Lângaro, criado pela Lei Estadual n.º 10.661, de 28 de dezembro de 1995; Santa Cecília do Sul, criado pela Lei Estadual n.º 10.763, de 16 de abril de 1996.

Essas informações são importantes, porque a perda de território implica também a perda de escolas no campo, as quais passam a pertencer aos outros municípios. Com essas emancipações, Tapejara ficou com 22 escolas municipais no campo na década de 1990.

A senhora Teresinha Frizon, supervisora da Educação no mandato do prefeito Norberto Dall’Olivo (1983-1988), em uma visita, contou que havia 81 Brizoletas na Grande Tapejara, ainda com os distritos; porém, em documentação encontrada na SMEDEC de Tapejara, há uma relação de 67 escolas no campo.

A supervisora relata que não havia professores; então, o poder público buscava possíveis pessoas indicadas para ministrar aula. Após o professor estar inserido na rede municipal de ensino, a Prefeitura Municipal oferecia-lhe a oportunidade de cursar o magistério de férias em outros municípios e dava ajuda de custo para que tivesse a formação adequada para ministrar aulas. Isso ocorreu com quase 90% dos professores: quando

---

<sup>12</sup> Esta escola não possuía denominação anterior; por isso, o nome que consta nos documentos é o que foi dado a partir de 1980.

iniciavam, eram leigos e só obtinham formação posteriormente. O curso oferecido, o magistério de férias, servia para que os professores obtivessem formação para trabalhar com os anos iniciais de ensino.

Durante o mandato do prefeito Juliano Girardi (2005-2008), houve uma forte campanha para que os professores com apenas o Ensino Médio na modalidade Magistério se aperfeiçoassem, cursando uma graduação. O curso escolhido pela maioria foi a Pedagogia de férias, oferecida no município de Sananduva (RS), em parceria com a Universidade de Passo Fundo (UPF). Tal campanha foi forte e abrangeu grande parte dos professores sem curso superior.

O plano de carreira do município foi alterado em janeiro de 2018 e contempla 5 níveis: magistério, graduação, especialização, mestrado e doutorado. Os percentuais para os últimos dois níveis do plano são de apenas 10%; esse talvez seja um fator que não estimule os educadores a cursar pós-graduação *stricto sensu*.

## 6.2 O CENÁRIO ATUAL DA EDUCAÇÃO NO CAMPO EM TAPEJARA

Atualmente, as escolas no campo em Tapejara (RS) e região são uma minoria. No mapa atual de Tapejara (RS) (Figura 11), podemos localizar as duas escolas do/no campo que ainda existem no município.

A Escola Ângelo Posser foi criada sob o nome de Escola Visconde de Cairu, por decreto assinado em 1977. Em 1982, houve a regionalização e passou a Escola Municipal de 1º Grau Incompleto Visconde de Cairu. Em 1987, transformou-se em Escola Municipal de 1º Grau Incompleto Ângelo Posser, ainda atendendo alunos até a 5ª série. Ângelo Posser foi um dos primeiros moradores da comunidade de Paiol Novo e também o doador do terreno para a escola; por isso, a escola foi batizada em sua homenagem.

Em 1995, o então prefeito municipal Gilberto Borgo criou a escola-polo, abrangendo nove comunidades vizinhas: Cachoeira Alta, Cachoeira Média, Cachoeira Baixa, Linha Nova, Paiol Novo, Santo Antônio do Carreteiro, Caravagio, São Domingos e Santa Rita.

Em 1996, foi autorizado o funcionamento da 6ª série. Em 1997, iniciaram-se a 7ª e a 8ª séries. A partir desse ano, a escola passou a atender todo o Ensino Fundamental, denominando-se Escola Municipal de Ensino Fundamental Ângelo Posser, pelo Decreto n.º 685, de 22 de setembro de 1997.

A Escola Visconde de Cairu não foi desmanchada; a partir dela, com ampliações, é que se constitui atualmente a Escola Ângelo Posser (Figura 12). A escola possuía, em 2017,

111 alunos, atendidos da Educação Infantil até o 9º ano do Ensino Fundamental. Contava com uma diretora, uma coordenadora pedagógica, 16 professores e quatro funcionárias e funcionava em turno matutino e vespertino.

A referida escola foi escolhida para ser escola-polo devido a sua centralização, pois fica próxima à maioria das comunidades que atende. A escola atendia em 2017, 54 alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental; destes, 26 eram alunos da zona urbana que vinham para a escola no campo.

A coordenadora da escola relatou que, pela diminuição da prole e pela saída dos moradores das comunidades para trabalharem na cidade, diminui ano a ano o número de alunos do campo que frequentam a escola.

Os projetos, quando desenvolvidos pela escola, são: Valores, Hora Cívica e Programa Agrinho. Os dois primeiros foram pensados pelos professores da escola e a direção. O terceiro é uma parceria da Prefeitura Municipal, por meio da Secretaria Municipal de Educação, com o Serviço Nacional de Aprendizagem Rural (SENAR-RS), executado pela escola. Está também sendo implantado o projeto da Horta Escolar, em parceria com a Empresa de Assistência Técnica e Extensão Rural do Governo do Rio Grande do Sul (EMATER-RS) e a Prefeitura Municipal de Tapejara.

A Escola Municipal de Ensino Fundamental Ângelo Posser recebeu uma nova configuração em 2018, com a redução de um turno de funcionamento. Atuando agora só no matutino, continua atendendo os alunos da Educação Infantil até o 9º ano do Ensino Fundamental; porém, agora em turmas multisseriadas.

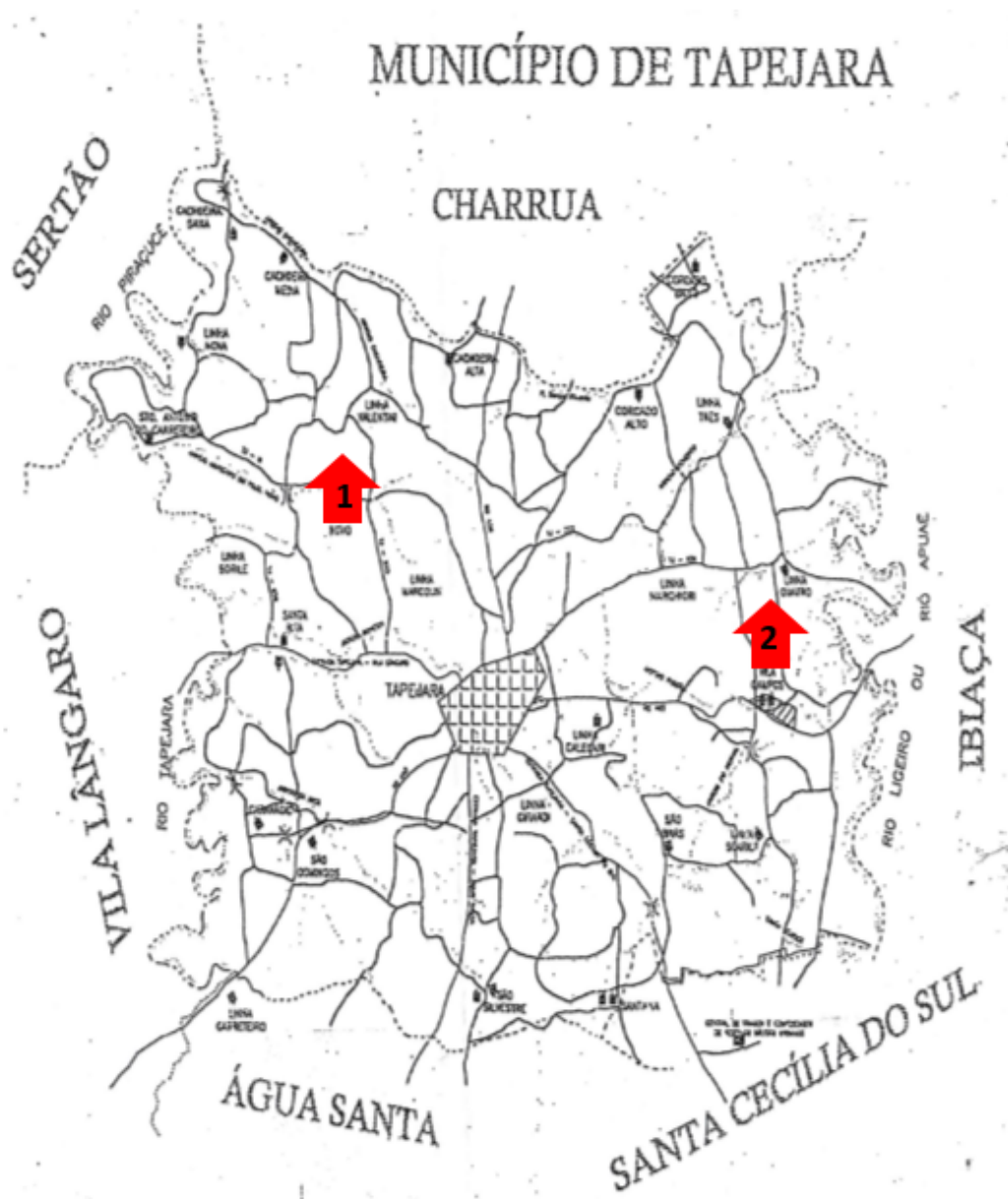
A Lei n.º 10.880, de 9 de junho de 2004, determina que:

Art 2º Fica instituído o Programa Nacional de Apoio ao Transporte do Escolar - PNATE, no âmbito do Ministério da educação, a ser executado pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação - FNDE, com o objetivo de oferecer transporte escolar aos alunos da educação básica pública, residentes em área rural, por meio de assistência financeira, em caráter suplementar, aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios observadas as disposições desta lei.

Com a aplicação dessa lei pela SMEDEC, o cenário da Escola Municipal de Ensino Fundamental Ângelo Posser em 2018 se apresenta da seguinte forma: 62 alunos, 12 professores, dois funcionários e uma gestora responsável pela parte pedagógica e administrativa da escola, pois os alunos que moravam na zona urbana e frequentavam a escola em 2017 agora, em 2018 foram remanejados para outras escolas públicas municipais.

Os projetos desenvolvidos pela escola neste ano, 2018, são: Projeto Hora Cívica e Projeto Leitura.

Figura 11 – Atual mapa do município de Tapejara (RS) (1996), com indicação da localização das atuais escolas no/do campo



Fonte: Secretaria Municipal de Educação de Tapejara.

Nota: Escola 1: Escola Municipal de Ensino Fundamental Ângelo Posser, localizada na Comunidade de Paiol Novo. Escola 2: Escola Municipal de Ensino Fundamental Benvenuta Sebben Fontana, localizada no distrito de Vila Campos.

Figura 12 – Foto atual da Escola Municipal de Ensino Fundamental Ângelo Posser



Fonte: Foto da autora em 2017.

Por sua vez, a Escola Municipal de Ensino Fundamental Benvenuta Sebben Fontana iniciou a sua história em 1953, quando foi assinado o decreto de criação da Escola Rural de Vila Campos. Em 1981, por decreto, sua denominação foi alterada para Escola Estadual de 1º Grau Incompleto Vitor Meireles. Em 1996, foi municipalizada e tornou-se uma das escolas-polo do município de Tapejara (RS). Seguiu com a mesma denominação, mas, agora com outra mantenedora, foi chamada de Escola Municipal de 1º Grau Incompleto Vitor Meireles e passou a atender alunos da pré-escola até a 8ª série. Em 2001, a pedido da então vereadora Amélia Gajardo Sossella, representante da comunidade de Vila Campos, o nome da escola foi alterado para Escola Municipal de Ensino Fundamental Benvenuta Sebben Fontana, sob a Lei n.º 2.367/01.

Segundo pesquisa nos documentos da escola, a senhora Benvenuta Sebben Fontana foi uma moradora de Vila Campos que se fez muito presente na comunidade, contribuindo para o seu desenvolvimento. Era carismática, prestativa e acolhedora.

Hoje, a Escola Benvenuta Sebben Fontana atende alunos de 11 comunidades vizinhas: Linha Dalzotto, Linha Três, Linha Quarto, Coroado Baixo, Coroado Alto, Linha Calegari, Linha Girardi, São Brás, Linha Scariot, Vila Campos, Linha Marchiori e Tapejara. Em 2017, a escola atendia 139 alunos da Educação Infantil até o 9º ano do Ensino Fundamental e contava com uma diretora, duas coordenadoras, 20 professores e três funcionários.

A Escola Benvenuta Sebben Fontana foi escolhida como escola-polo porque tinha uma infraestrutura melhor do que as demais escolas do município, sendo a maioria as conhecidas Brizoletas.

Figura 13 – Foto atual da Escola Municipal de Ensino Fundamental Benvenuta Sebben Fontana



Fonte: Foto da autora em 2017.

Em observação participante realizada na escola para a obtenção dos dados já citados, a diretora nos relatou a participação no Programa Agrinho, do governo estadual, em parceria com a Prefeitura Municipal e a SMEDEC. A participação ocorre há quatro anos, e, no ano de 2014, a escola ganhou um prêmio na categoria experiência pedagógica na fase regional do concurso.

Outros projetos dos quais a escola participou em 2017 foram: Parada da Leitura, Hora Cívica, Vereador Mirim (promovido pelo legislativo municipal), Oratória nas Escolas (promovido pela Junior Chamber International), Olimpíada Brasileira de Matemática (OBMEP), Jogos Estudantis do Rio Grande do Sul (JERGS), Olimpíada Brasileira de Língua Portuguesa, Olimpíada Brasileira de Astronáutica e Astronomia (OBA), Lógica, Programação, Informática e Robótica, Coleta de Óleo de Cozinha, usado para reciclagem, e o programa do SESC-RS Sorrindo para o Futuro.

Dos 73 alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental que frequentavam a escola em 2017, 36 vinham da zona urbana. A diretora afirmou que tem aumentado o número de alunos,

porque, no distrito de Vila Campos, há muitas chácaras. Muitas famílias da cidade vêm morar no campo para serem caseiros dessas chácaras ou compram esse pequeno lote de terra para fixarem residência.

Os dados da Escola de Ensino Fundamental Benvenuta Sebben Fontana em 2018 são os seguintes: 139 alunos, 16 professores, seis funcionários, uma diretora e duas coordenadoras pedagógicas. A escola funciona em dois turnos, matutino e vespertino, também com processo de multisseriação, mas em apenas uma turma.

Os projetos desenvolvidos pela escola em 2018 são: Projeto Parada da Leitura (semanalmente), Hora Cívica (mensalmente), Vereador Mirim, Oratória nas Escolas (promovido pela Junior Chamber International), Olimpíada Brasileira de Matemática das Escolas Públicas (OBEMP), Olimpíadas Escolares, Olimpíada de Língua Portuguesa, Escrevendo o Futuro, Agrinho, Programa Educacional de Resistência às Drogas e à Violência (PROERD), Sustentabilidade, Programa Educacional Bombeiro Mirim (PROEBOM) e Coleta de Óleo de Cozinha, usado para reciclagem.

Na coleta de dados realizada por meio do diário de campo, o encarregado do transporte municipal da Prefeitura de Tapejara forneceu alguns dados, os quais servirão para análise posterior sobre o viés econômico, apontado como um dos fatores para o fechamento das escolas do/no campo.

A Secretaria da Educação contava, em 2017, com sete veículos (um ônibus, uma van e cinco micro-ônibus) de frota própria. Estes são dirigidos por motoristas da Prefeitura. Não foi informado o valor gasto pela Prefeitura com os seus carros e motoristas, mas, se contabilizarmos despesas com horas de trabalho dos motoristas, horas extras, combustível, manutenção dos veículos e impostos, podemos estimar que o gasto é elevado.

As linhas (interior-interior, interior-cidade) transportavam o seguinte número de alunos:

- 17 alunos da Educação Infantil;
- 112 alunos do Ensino Fundamental;
- 35 alunos do Ensino Médio.

Existem linhas terceirizadas, porque o poder público não dispõe de frota veicular nem de motoristas suficientes. Assim, abre licitações para empresas fornecerem esse transporte para as linhas não atendidas pelo transporte público.

São transportadas pelo transporte terceirizado:

- quatro alunos da Educação Infantil;

- 100 alunos do Ensino Fundamental;
- 56 alunos do Ensino Médio.

O gasto mensal estimado com o transporte terceirizado é de R\$ 35.000,00.

O encarregado do transporte escolar da Prefeitura Municipal de Tapejara (RS) não soube precisar quantos alunos usando o transporte escolar público e terceirizado frequentam apenas o Ensino Fundamental anos iniciais. Se esses dados estivessem disponíveis, bem como o gasto da frota do município com o transporte escolar, seria possível fazer um cálculo analisando o gasto com o transporte e o custo dos professores, caso ainda existissem as Brizoletas no campo.

Na busca por informações sobre a legislação do transporte escolar anterior à Lei n.º 10.880/04, foram encontradas a Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n.º 9.394/96.

O Título VIII, Capítulo III, Seção I da Constituição Federal trata do transporte escolar em seu artigo 208, inciso VII:

Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:  
[...] VII - atendimento ao educando, em todas as etapas da educação básica, por meio de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde.

A Lei n.º 9.394/96 aborda o transporte escolar em dois momentos: no Título III, artigo 4º, inciso VIII, e no Título VII, artigo 70, inciso VIII.

Art. 4º O dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de: [...]

VIII - atendimento ao educando, em todas as etapas da educação básica, por meio de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde; [...]

Art. 70. Considerar-se-ão como de manutenção e desenvolvimento do ensino as despesas realizadas com vistas à consecução dos objetivos básicos das instituições educacionais de todos os níveis, compreendendo as que se destinam a: [...]

VIII - aquisição de material didático-escolar e manutenção de programas de transporte escolar.

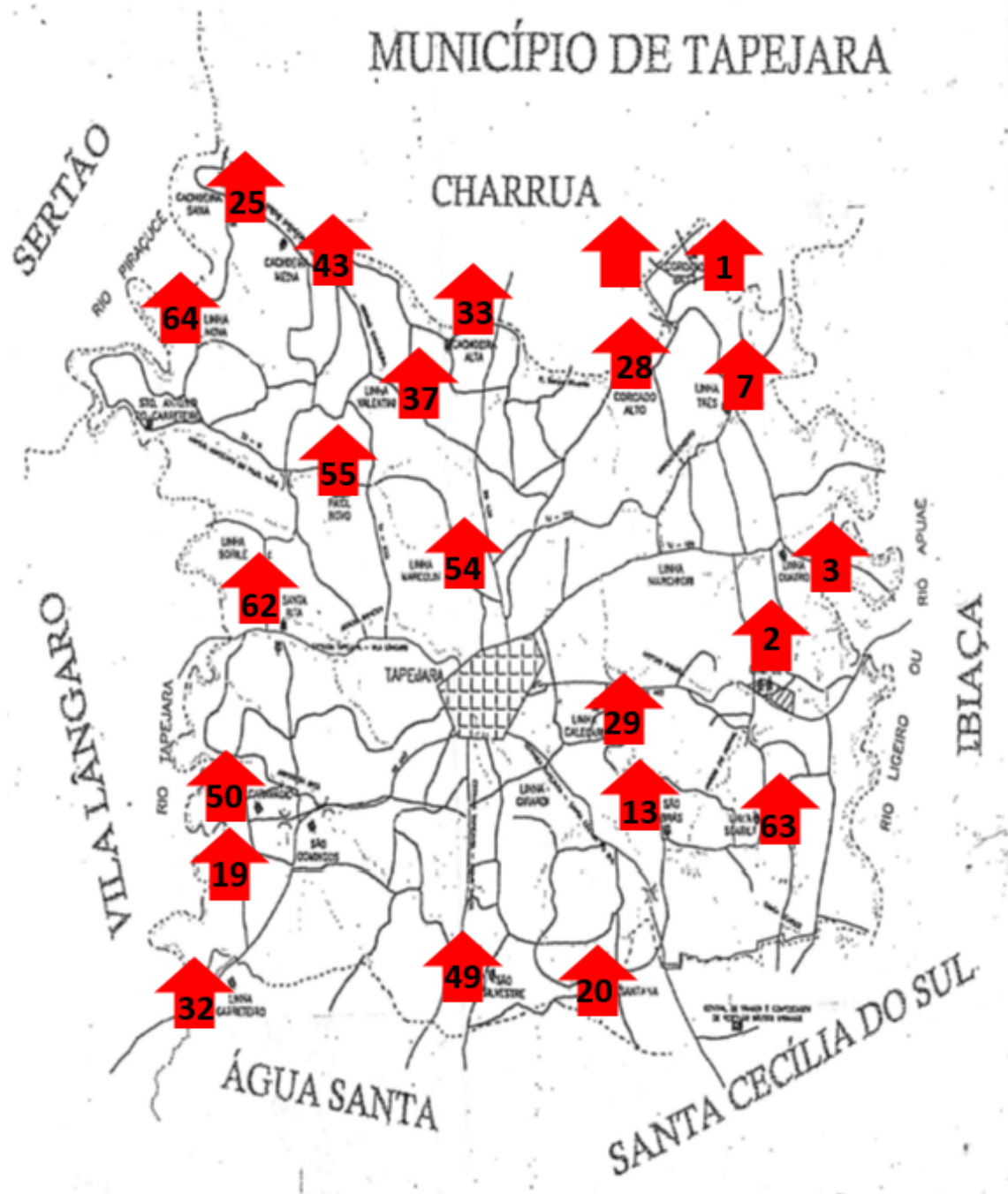
Os documentos anteriores à Lei n.º 10.880/04 não faziam menção sobre quem poderia ser beneficiado pelo transporte escolar, deixando, dessa forma, uma lacuna para que alunos da zona urbana frequentassem as escolas do/no campo; porém, a redação da lei de 2004 faz referência aos alunos “residentes em área rural”, segmentando o uso do transporte escolar.

A Figura 14 ilustra como seria o cenário educacional no campo caso as Brizoletas continuassem em funcionamento. Podemos observar que praticamente cada comunidade do



campo tapejarense possuía uma escola. Infelizmente, esta é somente uma ilustração; a realidade de hoje é de apenas duas escolas do campo em Tapejara (RS).

Figura 14 – Mapa atual de Tapejara (RS) (1996) com as escolas no campo que funcionavam após a emancipação dos distritos

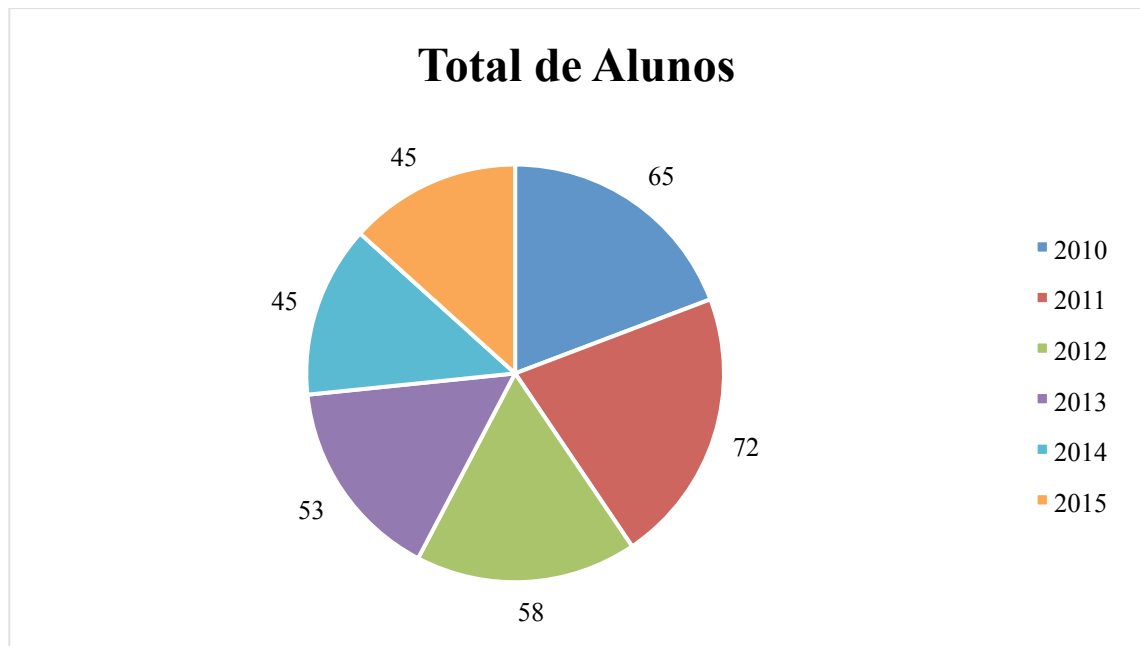


Fonte: Secretaria Municipal de Educação (1996).

### 6.3 AS MATRÍCULAS DAS ESCOLAS DO/NO CAMPO NO PERÍODO DE 2010 A 2015

Os dados aqui obtidos são resultado das atas finais dos alunos das Escolas Municipais Ângelo Posser e Benvenuta Sebben Fontana. O foco é o número de alunos que frequentaram os anos iniciais do Ensino Fundamental nos anos de 2010 até 2015 (delimitação temporal da pesquisa).

Gráfico 2 – Alunos dos anos iniciais de ensino matriculados na Escola Municipal de Ensino Fundamental Ângelo Posser



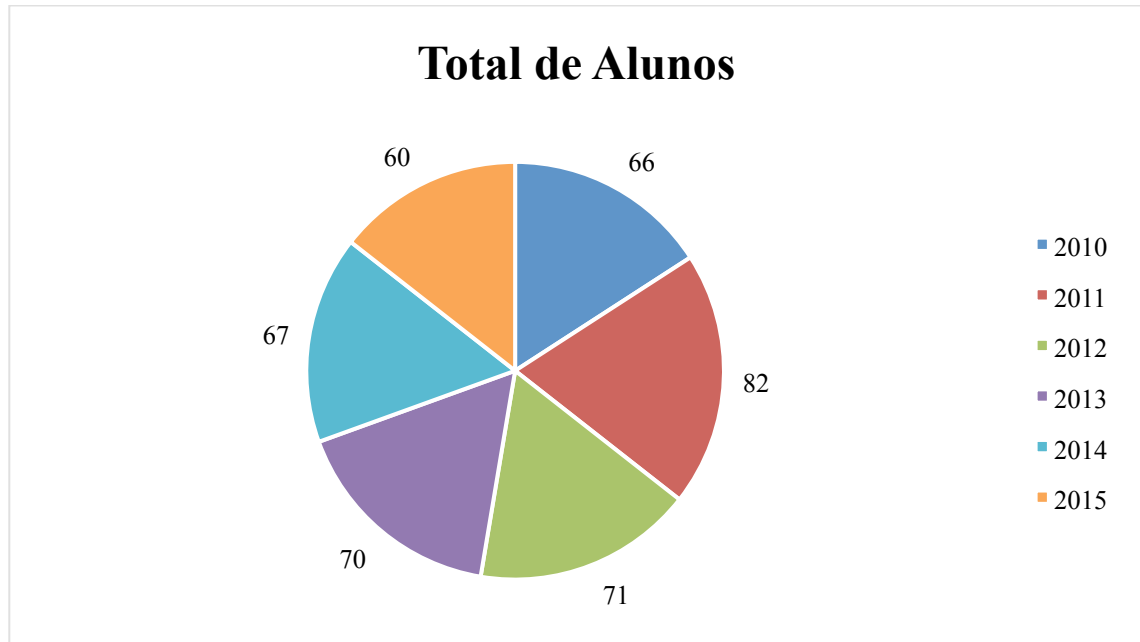
Fonte: Conselho Municipal de Educação.

O Gráfico 2 mostra que, ano a ano, com exceção de 2011, a matrícula de alunos do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental da Escola Municipal de Ensino Fundamental Ângelo Posser tem diminuído. Esse dado comprova a diminuição das pessoas no campo, bem como a diminuição da prole das famílias.

A Escola Municipal de Ensino Fundamental Benvenuta Sebben Fontana apresentou, conforme o Gráfico 3, a mesma situação da Escola Municipal de Ensino Fundamental Ângelo Posser, ou seja, uma diminuição gradativa do número de alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Os motivos podem ser os mesmos citados anteriormente: diminuição da população do campo e diminuição da prole.

Um dos aspectos, a diminuição da população do campo, pôde ser comprovada em uma saída a campo: em muitos lugares, encontram-se residências abandonadas, popularmente chamadas de “taperas”, onde não há mais moradores, somente as construções e o mato, que tomou conta do espaço.

Gráfico 3 – Alunos dos anos iniciais de ensino matriculados na Escola Municipal de Ensino Fundamental Benvenuta Sebben Fontana



Fonte: Conselho Municipal de Educação.

#### 6.4 O FAZER PEDAGÓGICO DAS ESCOLAS NO CAMPO DO MUNICÍPIO DE TAPEJARA

Pensar em uma escola do/no campo implica desconstruir e reconstruir a imagem de campo, de homem, mulher, adolescente, criança, idoso do campo. Esse também é papel da escola como meio de transformação social.

Passador (2009, apud DIB, 2015, p. 188), doutora em Educação pela Universidade de São Paulo (USP), afirma que:

A maioria das escolas estigmatiza o agricultor. As crianças são levadas a pensar que trabalhar na roça é para quem não tem estudo. Um erro. O conhecimento é útil em todas as áreas. O Brasil, especialmente, precisa de pessoas bem formadas para esse setor, porque 80% dos municípios tem uma economia rural.

A Escola Municipal de Ensino Fundamental Ângelo Posser tem aproximadamente 40 anos de existência, entre a primeira Brizoleta Visconde de Cairu e a atual denominação. Seu Plano Político-Pedagógico (PPP) tem data de 5 de junho de 2008, quando foi aprovado pelo

Conselho Municipal de Educação. De acordo com a coordenadora pedagógica da escola, antes existiam apenas rascunhos sobre a proposta pedagógica. Em 2008, o plano foi finalizado e aprovado.

A participação do segmento dos pais na construção do PPP foi por meio de um questionário enviado para as famílias. Já os professores se reuniam na biblioteca da escola para discutirem o plano e também responderam a um questionário. Os alunos, igualmente, responderam a um questionário. Quanto ao segmento dos funcionários, estes não foram citados.

No documento, que posiciona a Escola Municipal de Ensino Fundamental Ângelo Posser quanto a sua opção social, política e pedagógica, encontra-se como filosofia: “Escola, família e comunidade unidas na formação de cidadãos críticos, conscientes, comprometidos, cooperativos, participativos e responsáveis em transformar sua realidade”.

A justificativa da proposta pedagógica da escola se dá em uma concepção de que o conhecimento da realidade e da história são fatores que tornarão as aprendizagens significativas, à medida que “se estabelece relações entre os conteúdos escolares e os conhecimentos previamente construídos, que atendam às expectativas, intenções e propósitos de aprendizagens dos alunos”.

Ainda consta na justificativa da proposta pedagógica que:

Conceber o processo de aprendizagem como propriedade do sujeito implica valorizar o papel determinante da interação com o meio social e, particularmente, com a escola. Situações escolares de ensino-aprendizagem são situações comunicativas, nas quais os alunos e professores co-participam, ambos com influência decisiva para o êxito do processo.

Frases como “relações entre conteúdos escolares e os conhecimentos previamente construídos” e “valorizar o papel determinante da interação com o meio social” encontradas no documento da escola não são levados em conta depois de o plano de curso de todo o Ensino Fundamental da rede municipal de Tapejara (RS) ter sido unificado, tornando-se único para todas as escolas. Esse fato se reflete no defendido por Arroyo (2011, p. 53-54):

A indiferença com o autor, com os sujeitos é uma característica dos currículos. Os sujeitos desaparecem, não têm espaço como sujeitos de experiências, de conhecimentos, de pensares, valores e culturas. Não se reconhece sua voz, nem sequer estão expostas as marcas de suas ausências. O que importa quem fala? Quem são os mestres que ensinarão os conhecimentos? Menos, ainda, o que importam aqueles que escutam, que aprenderão suas lições?

Quando a escola participa de um programa de aprendizagem rural elaborado pelo SENAR-RS, vinculado a essa instituição de ensino pela Secretaria de Educação do município, quando não há um processo de escuta para construir projetos e planos de curso, quando a escola recebe, para os anos iniciais, livro didático para o campo, mas, para os anos finais, seguem-se os mesmos da zona urbana, estamos simplesmente “no campo”, mas não somos “do campo”.

Segundo Gritti (2003, p. 121 apud RIBEIRO, 2012, p. 298),

A educação rural permanece relacionada a uma concepção preconceituosa a respeito do camponês, porque não considera os saberes decorrentes do trabalho dos agricultores. Ensinar o manejo de instrumentos, técnicas e insumos agrícolas era objetivo das escolas rurais de nível técnico, além do relacionamento com o mercado no qual o camponês teria de vender a sua produção para adquirir os “novos” produtos destinados a dinamizá-los, conforme registra a história da educação rural. Desta forma, a perda da autonomia dos agricultores, associada à imposição de um conhecimento estranho àquele que é transmitido e aperfeiçoado de pai para filho, resultante da observação e da experimentação cotidiana, foi facilitada pela escola rural com mediação da instituição denominada “clube agrícola”.

Não temos a intenção de determinar se está certa ou errada a prática pedagógica dessa escola, apenas chamamos a atenção para aspectos que divergem entre o seu PPP e a sua prática pedagógica cotidiana.

Por sua vez, a Escola Municipal de Ensino Fundamental Benvenuta Sebben Fontana tem, desde seu surgimento como Escola Rural de Vila Campos, 64 anos de história. Atualmente, a filosofia da escola, conforme seu PPP, é de que:

A educação é como um processo permanente e integral, fundamenta-se no compromisso de oferecer ao educando oportunidades de desenvolver a autonomia, a criatividade, a criticidade numa busca constante de uma melhor qualidade de vida e permanência no campo. Dentro desta proposta, destaca-se a importância do educando construir e aperfeiçoar seus conhecimentos de forma coletiva, a partir dos saberes intrínsecos e específicos do meio rural, vivenciando o respeito, a cooperação, a afetividade e a responsabilidade como valores essenciais para si e para o grupo a que pertence.

Ao observar a filosofia dessa escola, percebe-se que é citada a “permanência no campo” como um de seus compromissos; porém, em nenhum momento em conversa com a diretora da instituição, pude perceber quais “ações” concretas a escola faz para promover essa permanência.

Outro aspecto relevante ocorrido nessa saída a campo foi o comentário da coordenadora ao mostrar o livro didático fornecido pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) às escolas do campo: “Este livro é muito fraco para os nossos alunos. Os

conhecimentos deles estão além daquilo que é oferecido neste livro”. Concordamos, realmente, que as atividades parecem subestimar as capacidades das crianças das escolas do/no campo.

A partir desse comentário e de uma breve análise do material didático distribuído para as escolas no campo, ratificamos nosso argumento com as palavras de Arroyo (2011), reiterando a importância da construção coletiva de um currículo próprio e significativo para a população do campo, pois esse currículo é um “território de dominação”, de subestimação das potencialidades desses sujeitos.

A produção e apropriação do conhecimento sempre entrou nas disputas das relações sociais e políticas de dominação-subordinação. Em nossa formação histórica a apropriação-negação do conhecimento agiu e age como demarcação-reconhecimento ou segregação da diversidade de coletivos sociais, étnicos, raciais, de gênero, campo, periferia. Não apenas foi negado e dificultado seu acesso ao conhecimento produzido, mas foram despojados de seus conhecimentos, culturas, modos de pensar-se e de pensar o mundo e a história. Foram decretados inexistentes, à margem da história intelectual e cultural da humanidade. Logo, seus saberes, culturas, modos de pensar não foram incorporados no dito conhecimento socialmente produzido e acumulado que as diretrizes curriculares legitimam como núcleo comum. (ARROYO, 2011, p. 14)

Outro ponto de destaque surgido no diálogo com a diretora durante a saída a campo foi a construção dos planos de ensino da rede municipal de ensino de Tapejara (RS). Segue um trecho do relato sobre essa construção:

Em mais uma observação feita e registrada em meu diário de campo a respeito das escolas no campo de Tapejara-RS, não poderia deixar de relatar a forma da construção dos planos de curso das escolas municipais desse município.

No dia cinco de abril de dois mil e dezessete, todas as escolas da rede municipal de ensino de Tapejara-RS pararam, juntamente com seus professores, para a construção dos planos de curso. Os professores foram separados em grupos, conforme a turma que lecionam, para discutir o plano de curso que aplicam, e os demais professores da rede foram separados pela disciplina que ministram.

Foram trazidos os planos de curso de todas as escolas e, a partir disso, construído um plano único para todas as escolas do município. Aqui, ficamos de costas para o artigo 28 da Lei 9394/96, onde consta que devemos levar em conta as peculiaridades locais, os sujeitos que são atendidos, etc.

Outro fato chocante foi que não vi nenhum professor com material teórico, como, por exemplo: Novas Diretrizes para a Educação Básica, elaboradas em 2013 pelo Ministério da Educação e enviadas, em muitos exemplares, para todas as escolas; os Planos Político-Pedagógicos também não foram consultados. Os planos foram construídos sem base teórica, em um planejamento único, sem levar em conta a legislação, nem a clientela, nem os PPPs.

O autor Miguel Garcia Arroyo, em seu livro *Currículo, território em disputa* (2011), se posiciona em relação ao currículo como um “território de disputa” onde há uma estreita relação entre o que lhe mandam fazer (currículo) e o que você faz (trabalho docente), pois

“Controlar o trabalho e resistir a esses controles sempre foi o centro de todo processo de produção” (ARROYO, 2011, p. 15). Dessa forma, o engessamento do currículo e dos planos de curso dos professores tapejarenses continua sendo uma forma de dominação e reprodução da ordem vigente, mantendo uma “seleção” dos que terão sucesso e dos condenados ao fracasso.

Para Arroyo (2011, p. 17), em suas palavras, ilustra a situação:

Essas centralidades históricas do currículo vêm tornando-o um território que concentra as disputas políticas: da sociedade, do Estado e de suas instituições, como também de suas políticas e diretrizes.

Podemos observar que as políticas e as diretrizes curriculares também estão transpassadas por essas disputas entre manter estilos normatizantes ou optar por orientações mais políticas, por incorporar novos saberes e novas culturas produzidas nos movimentos sociais, por flexibilizar grades, estruturas e ordenamentos. Por outra organização do trabalho.

A diretora da escola trouxe essa preocupação a respeito dessa construção “niveladora” e afirmou: “Isso vai totalmente contra a nossa justificativa do Plano Político-Pedagógico e a nossa filosofia da escola”.

Precisamos desfazer a ideia de que o campo deve estar subordinado à cidade. Esse precedente foi aberto pela Constituição Federal do Brasil de 1988, em seu artigo 210, e reforçada pela Lei n.º 9.394/96. É o que afirma Breitenbach (2011, p. 119):

Com relação à educação dos povos do campo, a LDBEN 9394/96 foi promissora. Constitui-se um avanço significativo, embora tardio, o artigo 28 que se refere especificamente à oferta da educação para a população rural, prevendo currículos e metodologias apropriadas aos interesses dos alunos da zona rural; organização escolar própria, com adequação do calendário escolar as condições climáticas e fases do ciclo agrícola e adequação a natureza do trabalho da zona rural.

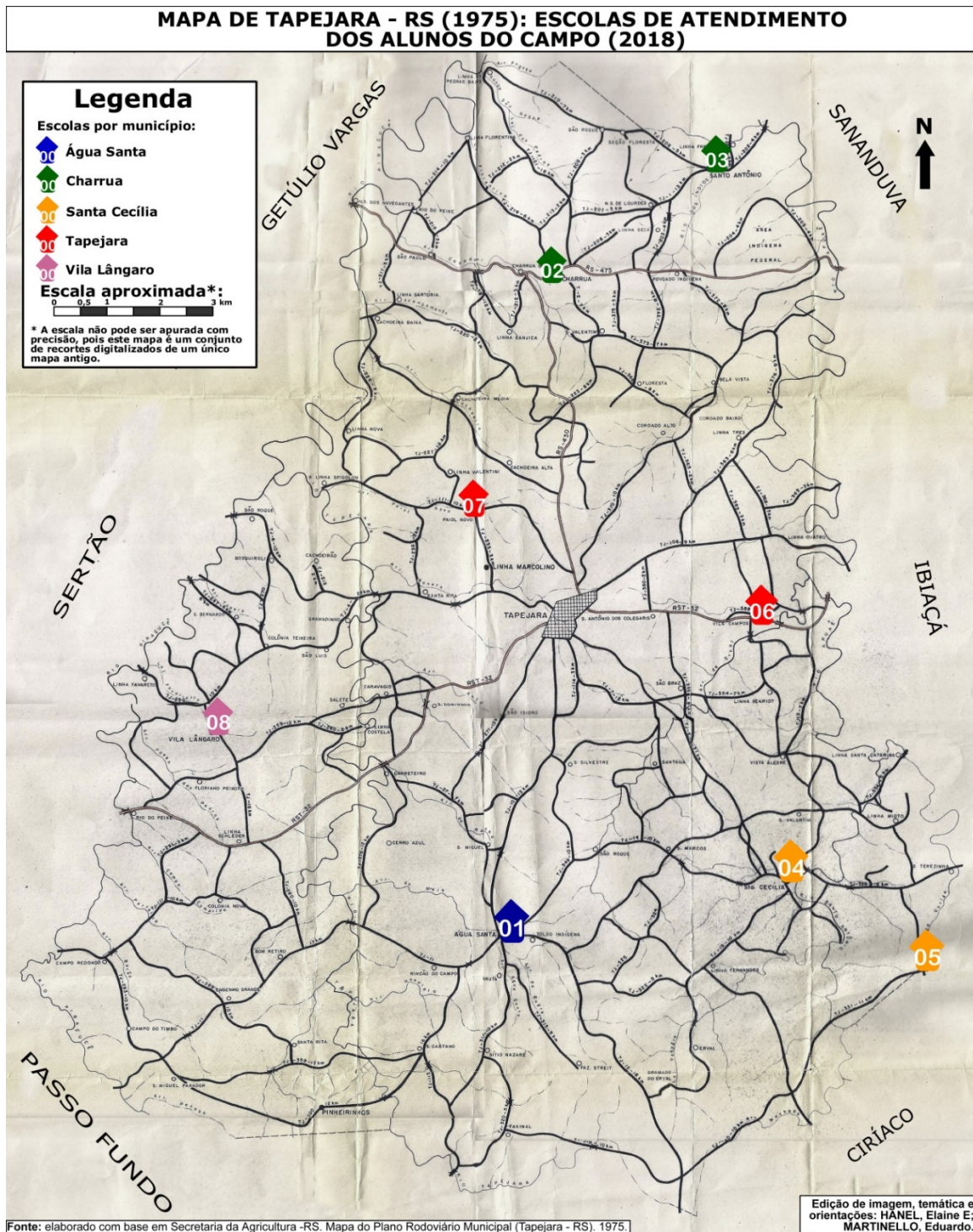
A atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) n.º 9.394/96 faz referência, em seu artigo 26, a divulgar a cultura, a arte, o pensamento e o saber, à vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais, possibilitando, segundo os cadernos da SECAD (MEC, 2007), a definição de diretrizes operacionais para a educação rural sem, no entanto, romper com um projeto global de educação para o país.

## 6.5 SITUAÇÃO DAS ESCOLAS DO/NO CAMPO A PARTIR DA GRANDE TAPEJARA (RS)

Esta seção trata da situação das escolas do/no campo de todos os municípios emancipados da Grande Tapejara, em uma tentativa de ilustrar como o campo não está sendo significado pelas instituições formais de ensino, mesmo que na maioria dos municípios a grande parte da população seja proveniente do campo. A imagem do mapa rodoviário da Grande Tapejara (1975) indicando as escolas em funcionamento (Figura 15) elucida a discussão e os comentários a seguir.

Figura 15 – Mapa de Tapejara (RS) ilustrando as escolas em funcionamento em 2018





Fonte: elaborado com base em Secretaria da Agricultura -RS. Mapa do Plano Rodoviário Municipal (Tapejara - RS). 1975.

Fonte: Elaborado com base em Secretaria da Agricultura (RS). Mapa do Plano Rodoviário Municipal (Tapejara-RS). 1975.

### 6.5.1 Educação do/no Campo em Água Santa (RS)

Segundo dados do IBGE (2010), o município de Água Santa (RS) tem uma área de 291.902 km<sup>2</sup>, população total de 3.722 pessoas, sendo que 1.447 vivem na zona urbana e 2.275 ainda está no campo, o que representa um percentual de 84,67%.

A população em idade escolar atendida pela rede municipal de ensino é de 363 alunos, os quais são atendidos na Escola Municipal de Ensino Fundamental Pe. Raimundo Damin, localizada na sede do município.

A última escola localizada no campo, Escola Municipal de Ensino Fundamental Francisco Rodrigues dos Santos, foi cessada no início de 2018, pois, segundo a professora Édina, responsável pelas informações, havia falta de clientela – 22 alunos frequentavam a escola, do 1º ao 9º ano. Ela relata que os pais resistiram um pouco, mas acabaram aceitando após terem sido apresentadas as vantagens de se estudar em uma escola maior e com mais recursos. A professora ainda relata como causa da diminuição do número de alunos nas comunidades do interior a diminuição da prole e a saída da população do município à procura de novas oportunidades de trabalho e estudos.

A Escola Pe. Raimundo Damin atende os alunos da cidade e do campo, sendo que a maior parte dos alunos são trazidos do campo para a cidade com o transporte escolar.

Quanto à parte pedagógica da escola, única municipal, não consta nada sobre Educação do/no Campo nos planos de curso dos professores, e os projetos desenvolvidos pela escola são pensados em parceria entre a Secretaria Municipal de Educação e os docentes da rede.

### **6.5.2 Educação do/no Campo em Charrua (RS)**

O censo do IBGE de 2010 traz as seguintes informações sobre o município de Charrua (RS): área 198.124 km<sup>2</sup>, população total de 3.471 pessoas, sendo que 20,27% residem na zona urbana e os outros 4/5 dos habitantes, no campo.

Quanto à questão educacional, Charrua (RS) tem duas escolas municipais que atendem alunos a partir de quatro anos (Educação Infantil) até o 9º ano do Ensino Fundamental.

A Escola Municipal de Ensino Fundamental Osvaldo Cruz, localizada na comunidade de Linha Perondi, atende 116 alunos, provenientes das comunidades de Linha Perondi, São Roque, Linha Fogaça, Linha das Pedras Alta, Linha das Pedras Baixa, Linha Viecelli, Nossa Senhora de Lurdes e alguns alunos da Terra Indígena Ligeiro.

A Escola Municipal de Ensino Fundamental Carmelina Baseggio, localizada na cidade alta, atende 105 alunos provenientes das comunidades de Linha Floresta, Cachoeira, São Paulo, Linha Florentina, São Valentim, Linha Canjica, Charrua Alta e Charrua Baixa.

O responsável pelas informações, professor Leocir Mesadri, relatou que, no currículo das escolas municipais de Charrua (RS), não há conteúdos específicos para a Educação do/no Campo, apesar de grande parte da população ainda residir no campo.

### **6.5.3 Educação do/no Campo em Santa Cecília do Sul (RS)**

Santa Cecília do Sul foi o último município a emancipar-se e possui, segundo o IBGE (2010), uma área de 199.465 km<sup>2</sup>, com uma população de 1.655 habitantes, sendo que 480 pessoas moram na zona urbana e 1.175 permanecem no campo.

Há duas escolas municipais nesse município, uma localizada na comunidade de Santo Antônio e outra na sede.

A Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental Incompleto Pedro de Paula Moreira atende 22 alunos da Educação Infantil até o 5º ano do Ensino Fundamental, com classes multisseriadas. As comunidades atendidas por essa escola são Santo Antônio e Santa Terezinha.

A Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental Duque de Caxias atende 214 alunos, da Educação Infantil até o 9º ano, provenientes das comunidades de Santana, Vista Alegre, São Marcos, São Valentim, Linha Fernandes, Santa Terezinha, Santo Antônio, Santa Catarina e da sede.

De acordo com secretário da Educação do município, Sílvio Pozzer, nos planos de curso das escolas não constam conteúdos específicos para escolas do/no campo.

### **6.5.4 Educação do/no Campo em Vila Lângaro (RS)**

O município de Vila Lângaro possui uma área de 152.172 km<sup>2</sup>, e uma população total de 2.152 pessoas, sendo que, destas, 366 residem na zona urbana do município e 1.786 permanecem na zona rural, conforme dados obtidos no censo de 2010 do IBGE.

O cenário atual da educação vila langarense é a cessação, em 2017, das duas escolas municipais no campo e a construção, na sede, de uma escola padrão FNDE-MEC<sup>13</sup>. Segundo a responsável pelas informações, a secretária de Educação, Carléia Webber, as escolas que

---

<sup>13</sup> O Plano de Ações Articuladas (PAR) é uma estratégia de assistência técnica e financeira iniciada pelo Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, instituído pelo Decreto n.º 6.094, de 24 de abril de 2007. Fundamenta-se no Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), que consiste em oferecer aos entes federados um instrumento de diagnóstico e planejamento de política educacional, concebido para estruturar e gerenciar metas definidas de forma estratégica, contribuindo para a construção de um sistema nacional de ensino.

estavam localizadas no campo foram cessadas porque havia poucos alunos e ambas precisavam de reformas e investimentos. Então, o poder público determinou a cessação daquelas escolas e a construção de uma nova na sede do município, a Escola Municipal de Ensino Fundamental Cecília Meirelles, a qual atende alunos do 1º ao 9º ano do Ensino Fundamental.

Em 2017, 160 crianças e adolescentes utilizavam o transporte escolar para ter acesso à escola municipal da sede, de acordo com a secretária de Educação.

A secretária ainda relata que, nos planos de curso da escola, não consta nada específico sobre a Educação do/no Campo, mas, na grade curricular do município, existe a disciplina de Práticas Agrícolas, a qual desenvolve a horta escolar e faz trabalhos em parceria com a EMATER, por meio do projeto Agrinho, elaborado pelo SENAR-RS.

A professora Jaqueline, a qual também trabalha na Secretaria de Educação do município, aponta, quando questionada sobre a diminuição dos alunos das escolas no campo e a sua cessação, que a agricultura é a maior fonte de renda do município e que “São principalmente as famílias de baixa renda que saem do interior e vendem a terra”.

## 7 INTERVENÇÃO

A intervenção faz parte do Programa de Mestrado Profissional em Educação da Universidade Federal da Fronteira Sul, Campus Erechim. Como se trata de uma pesquisa qualitativa com uma metodologia de pesquisa participante, a proposta de intervenção não poderia ser elaborada antes de ouvir todos os sujeitos que compõem a comunidade escolar, para então, com eles, elaborar uma proposta de intervenção que venha ao encontro do que a comunidade almeja para a escola enquanto instituição de ensino formal.

A audição dos sujeitos é uma experiência rica, a qual nos proporciona uma ideia das concepções de Educação do/no Campo desses sujeitos e, dessa forma, ajuda a responder o problema de pesquisa que sulcou este trabalho: “Como a escola do campo significa o campo?”.

### 7.1 FASE EXPLORATÓRIA DA PESQUISA PARTICIPANTE

Para a construção do processo de intervenção nas escolas do/no campo de Tapejara, os sujeitos que fazem parte desse universo – alunos, professores, direção e pais – foram escutados, pois a percepção de escola de cada envolvido é diferente e importante para compreender as suas percepções a respeito da escola do/no campo.

As rodas de conversas, metodologia baseada nos círculos de cultura de Paulo Freire, foram realizadas nos ambientes escolares de maneira descontraída, mas nunca perdendo o foco investigativo da pesquisa, ouvindo atentamente as falas trazidas pela comunidade escolar. Isso porque a escuta exige rigor científico para não ficarmos no nível da *doxa* e podermos avançar no nível do *logos*.

O argumento pode ser ratificado pelas palavras de Paulo Freire (2017, p. 97):

Pelo fato mesmo de esta prática educativa constituir-se em uma situação gnosiológica, o papel do educador problematizador é proporcionar, com os educandos, as condições em que se dê a superação do conhecimento no nível da *doxa* pelo verdadeiro conhecimento, o que se dá no nível do *logos*.

As rodas de conversa da fase exploratória da pesquisa ocorreram em momentos distintos e envolveram todos os segmentos das comunidades escolares. Nas próximas seções, são apresentados fragmentos significativos de falas dos sujeitos das escolas no campo participantes da pesquisa.

## 7.2 A VISÃO DOS ALUNOS SOBRE AS ESCOLAS DO/NO CAMPO DE TAPEJARA (RS)

Para os 57 alunos do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental das escolas do campo de Tapejara (RS), a rotina de uso do transporte escolar para chegar à instituição de ensino é normal; alguns se queixaram de cansaço, pois acordam às 6h e retornam para casa em torno de 12h30.

É significativa a fala dos alunos menores, integrantes dos três primeiros anos do Ensino Fundamental, em relação ao seu futuro: pretendem permanecer morando e trabalhando no interior, na área rural. Já os alunos de 4º e 5º anos, principalmente as meninas, afirmaram que não intencionam ficar no interior, porque, como não têm experiência de morar na cidade, querem essa experiência, além de, na cidade, a *internet* funcionar melhor.

Há, por outro lado, em certo momento da experiência existencial dos oprimidos, uma irresistível atração pelo opressor. Pelos seus padrões de vida. Participar destes padrões constitui uma incontida aspiração. Na sua alienação querem, a todo custo, parecer com o opressor. Imitá-lo. Segui-lo. Isto se verifica, sobretudo, nos oprimidos de “classe média”, cujo anseio é serem iguais ao “homem ilustre” da chamada classe “superior”. (FREIRE, 2017, p. 68)

Algumas falas dos alunos ilustram essa citação: “*A cidade é melhor porque tem mais gente, a gente arranja novos amigos e lá tem comércio, tem mercado*”, “*Aqui é calmo, mas não tem gente pra gente brincar, daí é melhor ir na cidade*”.

Outro ponto abordado foi sobre o que é aprendido pelas crianças na escola. Quando interrogados se, com o que aprendem na escola, conseguem ajudar os pais, em unanimidade balançaram negativamente a cabeça. As crianças não percebem como aquilo que aprendem na escola pode ser útil na casa deles, no lugar onde vivem, que é o campo. A seguinte fala de um aluno ilustra a constatação: “*Aqui na escola a gente aprende a ler e escrever, aquilo que a gente aprende na escola é diferente do que a gente aprende em casa*”.

O diálogo da roda de conversa continuou com a seguinte pergunta: “*O que vocês gostariam de aprender aqui na escola?*”. Uma menina respondeu que gostaria de ter aulas de música, e um menino, escolinha de futebol. Em nenhum momento as crianças se referiram ao campo, aos animais das suas casas, às plantações; enfim, a nada que faz parte da vida diária delas. Quando houve a roda de conversa com os pais, um deles apontou um aspecto que vale a pena ser levado em consideração, o qual será retomado na próxima seção.

### 7.3 VISÃO DOS PAIS SOBRE AS ESCOLAS DO/NO CAMPO DE TAPEJARA (RS)

Houve um pouco de dificuldade para articular a roda de conversa com os 63 pais participantes, porque os pais são bastante tímidos. Ficou a impressão de que ainda acreditam que o professor é detentor do saber e que eles nada sabem. Diante dessa constatação, a pesquisadora comentou: *“Pessoal, não estou aqui para dizer o que é certo ou errado. Estou aqui para ouvi-los, para vocês me trazerem aquilo que realmente é. Quero conhecer como vocês enxergam a realidade da escola do campo”*.

Muitos pais trouxeram a realidade da escola do campo da época em que estudavam, nas Brizoletas, e relataram que toda comunidade ajudava a escola, todos se envolviam: *“A gente tinha aula de segunda a sexta-feira e no sábado nós íamos lavar a escola”, “A gente ajudava a cuidar da escola, do pátio, da horta, sempre segurava tudo limpo”*. Ao perguntar se a escola na comunidade era algo que ajudava a agregá-la, a juntar as pessoas, a resposta foi quase unânime: *“Sim”*.

Segundo a visão dos pais, o interior ainda é um lugar de trabalho duro e sofrido, e ser agricultor ou agricultora não é uma profissão; por isso, incentivam a saída do interior para a cidade em busca de vida melhor. Observamos as seguintes falas:

*Tenho duas filhas. Por enquanto elas vão ficar estudando aqui, mas quando crescerem têm que ir para a cidade para continuar estudando e ter uma profissão. No interior, para a mulher ainda é difícil, não tem muito que fazer. Ainda se fossem dois gurus ainda tinham mais chance de ficar aqui.*

*A vida na cidade é mais fácil, se você precisa de uma agulha é só sair na rua e comprar. Aqui é tudo mais difícil, mais longe e tem pouca gente no interior, daí eles não têm com quem brincar.*

A questão da produção do campo também foi discutida pelos pais em uma visão capitalista, não de pequena propriedade, agricultura familiar, como é o caso das famílias que fazem parte da comunidade escolar. Alguns pais afirmaram:

*Hoje para você começar a vida no interior é muito difícil, precisa ter um capital grande porque precisa trator ou ordenhadeira ou construir um aviário para poder ter mais fontes de renda. Hoje só plantar é muito pouco, tem que esperar muito tempo para ter retorno, daí a gente tem que fazer outras coisas além de só plantar.*

*Hoje no interior o custo da produção é bastante caro, se tu tem pouca terra não consegue dar o giro, daí é melhor ir morar na cidade e trabalhar de empregado que pelo menos o salário no final do mês é garantido. E também no interior a gente não tem segurança de nada, nem seguro. Plantou e tem que torcer para poder colher. Se correr tudo bem, a gente dá a volta, senão tem que esperar uma nova safra. Não é fácil.*

Os pais foram questionados quanto à importância da escola na comunidade para manter a criança e o jovem por mais tempo no interior: “*Então vocês acham que a escola do interior é um elemento que ajuda a manter as pessoas no campo?*”. Algumas respostas foram: “*Pelo menos até uma certa idade sim, porque se eles fossem já desde o prezinho na cidade. Com certeza iam querer ir morar lá antes*”, “*Até que tem estudo aqui eles ficam, depois querem trabalhar e estudar no 2º grau, daí vão embora*”.

Na sequência, foram indagados: “*E o que vocês acham que a escola poderia ensinar que ajudaria a desenvolver o gosto pelo interior? Ou o que vocês aprendiam na escola que os filhos de vocês não aprendem mais e que poderia ajudar a dar mais valor para o interior?*”.

Uma mãe colocou que:

*Quando eu estudava na escolinha da comunidade de São Roque, lá na Vila Lângaro, a gente aprendia a plantar na horta, fazia os canteiros. Era tão bom. Apesar de morar no interior, mesmo assim tinha a horta na escola, e a gente plantava, colhia. Usava o que colhia no lanche da escola. Eu chegava em casa e contava para minha mãe sobre o que tinha aprendido a fazer na horta.*

A partir dessas falas, foram feitas muitas queixas quanto à vida do campo, sobre a insegurança da colheita, o alto custo da produção, o preço dos produtos agrícolas. Foi percebido certo desestímulo por parte dos pais e que a saída do campo para a cidade parece uma solução para os problemas apontados.

#### 7.4 VISÃO DOS PROFESSORES E GESTORES SOBRE AS ESCOLAS DO/NO CAMPO DE TAPEJARA (RS)

Participaram desta roda de conversa sete professores e uma gestora. Expôs-se o objetivo, enquanto aluna/pesquisadora, de conhecer a realidade das escolas do/no campo e agregar conhecimentos e riqueza empírica ao trabalho de dissertação; portanto, não se pretendia medir conhecimentos de ninguém.

Essa instituição de ensino, Escola Municipal de Ensino Fundamental Benvenuta Sebben Fontana, aparece em todos os registros como escola do campo, seja no censo escolar, no INEP, no MEC, na Prefeitura Municipal (a mantenedora). Mesmo o material didático recebido pela escola é o específico para o campo.



Pesquisadora: *O que vocês entendem como escola do campo? Esta escola é uma escola do/no campo?*

Professora A: *Nossa escola não é do campo, está localizada no campo, mas não é rural.*

Pesquisadora: *Por que você acha que esta escola não é do campo? Mais alguém pensa de outra forma?*

Professora A: *Porque se fosse rural teria que ser mais voltada ao campo, o trabalho em si da escola devia ser mais voltado ao campo, ao rural. Você preparar os alunos para trabalhar na agricultura, no campo. Aqui a gente não faz. Para ter uma ideia, o nosso plano de ensino é igual a todas as escolas da cidade.*

Pesquisadora: *Então para você escola do/no campo é escola agrícola?*

Professora D: *Eu penso assim. Você prepara o aluno para continuar no campo e aí ele vai ter mais interesse, vai aprender como ficar mais na agricultura.*

Professora B: *A gente sentou ano passado lá no Giocondo por séries, anos, foi tirado bastante coisas repetidas, mas não é referente a campo. Foi feito um currículo unificado para o município. Não é campo uma coisa e cidade outra. É aquele currículo que é trabalhado, porque se um aluno da Ângelo Posser for para a cidade daí não sai perdendo.*

Ao observarmos o teor das falas, já podemos constatar que os professores não têm conhecimento sobre a Educação do/no Campo, tanto que, para todo o município, existe um plano de curso único, não importando as diversas realidades presentes na rede municipal de ensino.

Materiais como as Diretrizes Operacionais para a Educação do Campo nunca foram consultadas, nem mesmo para elaborar o Plano Político-Pedagógico. O material didático enviado às escolas do campo também não é utilizado. Uma das professoras apontou que: *“Nem sabia que tinha livros específicos para a escola do campo, achei que eram os mesmos que se utilizam nas escolas da cidade”*.

Continuou-se questionando as professoras sobre os conhecimentos trazidos da realidade dos alunos: *“Quando conversei com os alunos, eles trouxeram várias coisas do campo: ‘na minha casa tem galinha, porco, açude’. Vocês utilizam esses conhecimentos que os alunos trazem para construir o conhecimento deles?”*. Uma das professoras respondeu que: *“Não é sempre, quando é possível eu uso. É bastante discutido, mas eu não elaboro conhecimento com isso”*.

Além do plano de curso único para todas as escolas da rede municipal, também o calendário escolar é igual para todas as instituições de ensino, não levando em consideração o artigo 28 da LDB.

Professora C: *O calendário escolar é elaborado na secretaria de educação e é igual para todo o município.*

Professora D: *Alguma vez foi feito calendário diferente no município?*

Professora B: *Não, nunca foi feito calendário diferenciado, sempre igual.*

Os educadores foram provocados sobre os conhecimentos empíricos que os alunos traziam da sua realidade:

Pesquisadora: *Quanto à bagagem de conhecimento que os alunos das escolas do campo trazem em relação aos de outras escolas, é maior, menor?*

Professora D: *A questão do nível de aprendizagem é igual aos alunos da cidade.*

Professora B: *A bagagem de conhecimento é igual, até mais porque, pelas experiências que eles têm, eles conhecem muitas coisas, por exemplo, peixes. Os daqui do campo sabem o que é peixes, açude. Já os da cidade ficam imaginando. A gente poderia aproveitar muito mais esse conhecimento. A gente acaba deixando de lado por causa do plano. Cabe a nós pegar o foco campo.*

Professora C: *Parece que esse ano ficou uma amarração para se trabalhar um diferencial, mais o campo, porque essa escola estava para fechar e um dos objetivos é que se trabalhe mais a questão voltada ao campo para tentar manter a escola e com isso fazer com que as crianças permaneçam no meio em que vivem.*

O que se pôde verificar é que os saberes empíricos são muito ricos e trazem muito da realidade, basta aflorá-los para que operem no lugar onde nascem. Para continuar o diálogo na roda de conversa provocou-se: *“A professora C coloca que o trabalho deveria ser mais voltado ao campo. Que exemplos de trabalhos que deveriam ser desenvolvidos que vocês consideram mais voltado ao campo?”*. A professora A sugeriu: *“Tipo o projeto que vai ser desenvolvido agora, sustentabilidade. Foi falado também nos produtos sem agrotóxicos”*.

Seguiu-se o diálogo enveredando agora para a questão do fechamento das Brizoletas e a diminuição da população do campo, indagando se um fator contribui para o outro ou se são fatos isolados.

Pesquisadora: *O que a escola está fazendo para ajudar a segurar essas pessoas no interior? Está ajudando? De que forma? Ano a ano vem diminuindo o número de alunos na escola. Confirma-se essa hipótese ou não?*

Professora A: *Sim, se confirma, mas não é porque moram no campo, é porque as famílias não têm mais o número de filhos que tinham há 10 anos. Hoje quem tem mais tem dois. Eu tive sete irmãos.*

Professora B: *É que precisava porque não tinha as máquinas agrícolas, precisava de mão de obra. Eu morei nessa época no campo. Nos finais de semana, a gente se reunia com o grupo de jovens, futebol. Todas as comunidades tinham equipe de futebol. Torneios de futebol, bailes do interior eram sempre cheios. Agora tem um guri, duas meninas por comunidade, não tem mais ninguém. Se eu morasse lá no interior eu iria querer ficar lá? Eu não, vai se socializar com quem?*

Pesquisadora: *O enxugamento do interior também se deve ao fechamento das escolas do campo? Por exemplo, se essa escola fosse cessada hoje, vocês acham que iria contribuir para as pessoas saírem da comunidade ou iria continuar tudo igual?*

Professora B: *Eu acho que contribuiria, porque eles vão para as escolas da cidade. Eles vão ver outra realidade e eles vão se acostumar com aquela realidade lá e mais que um iria morar na cidade.*

Pesquisadora: *Então o fechamento da escola é um motivo que faz com que se diminui mais ainda o número de habitantes do interior. Vocês entendem que a escola é um fator que agrega pessoas na comunidade?*

Professora C: *E a gente percebe que os pais lutam para que a escola não feche. Os pais aqui do interior querem que a escola continue.*

Pesquisadora: *A escola então é vista como uma referência para a comunidade?*

Professora C: *Eu acho que sim. Porque os pais lutam para que a escola continue ali, com a mesma qualidade. A gente percebe que no campo os pais se envolvem mais com a escola do que na cidade.*

Pesquisadora: *Nas minhas pesquisas, quando saí a campo para fotografar as Brizoletas, a maioria delas fazia parte de um cenário onde constavam quatro elementos: a igreja, a escola, o salão comunitário e o cemitério da comunidade. Ainda durante as entrevistas que realizei, os moradores das comunidades, principalmente da Cachoeira Alta, comunidade em que nasci, me criei e com a qual mantenho ainda fortes vínculos, me traziam a escola como uma referência. Vocês me dizem que a escola ainda continua sendo uma referência para as comunidades?*

Professores: *Eu acho que sim.*

Professora D: *Você perguntou se o fechamento das escolas influenciava no esvaziamento das comunidades. Eu penso que as escolas foram fechando porque não tinha alunos o suficiente.*

Professora B: *Foram criando as escolas-polo.*

Professora A: *Não só porque foram embora do campo para a cidade. É como eu disse: é porque houve a diminuição do número de filhos.*

Pesquisadora: *A diminuição do número de filhos é um elemento?*

Professora B: *É o mais relevante.*

Pesquisadora: *A diminuição do número de filhos é o fator mais relevante para a diminuição do número de alunos nas escolas do/no campo?*

Professora D: *Os pais têm um, dois filhos, e eles procuram ir para a cidade, mas o motivo não foi o fechamento das escolas do interior.*

Professora B: *Hoje lá no interior só tem idosos e casais. Eu conheço três, quatro comunidades que hoje não abrem mais o salão comunitário nem no sábado, nem no domingo. Nem pra jogar um baralhinho ou tomar uma cerveja, porque não tem mais gente. Por que esses jovens vão ficar lá?*

Durante essa conversa com os docentes, vários elementos foram levantados, alguns que não são o foco da presente pesquisa, mas que merecem estudos posteriores. Quanto às escolas do/no campo, tristemente, mesmo estando no campo, não significam esse espaço de vida, cultura e conhecimento, nem estão fazendo ação alguma para tentar mostrar para as crianças, jovens e adultos que há alternativas de vida no interior, não fáceis, mas possíveis.

## 8 OS SUJEITOS DA PESQUISA

Neste capítulo, localiza-se o leitor quanto ao perfil dos sujeitos envolvidos na pesquisa, oferecendo dados importantes para o entendimento de certas posturas, em detrimento a outras que foram surgindo no decorrer do trabalho, pois, dependendo de onde o sujeito está, a sua fala pode enveredar por um caminho ou por outro.

### 8.1 PERFIL DOS SUJEITOS PARTICIPANTES DA PESQUISA

Na presente seção, serão contextualizados os sujeitos da pesquisa: docentes, discentes, pais e gestores.

#### 8.1.1 Docentes

Quadro 2 – Perfil dos docentes

<b>Formação</b>	<b>Idade</b>	<b>Tempo de serviço no magistério</b>	<b>Origem/residência atual</b>
1. Educação Física	56 anos	30 anos	Interior/cidade
2. Pedagogia	32 anos	7 anos	Cidade/cidade
3. Pedagogia	49 anos	31 anos	Interior/cidade
4. Pedagogia	22 anos	4 anos	Interior/interior
5. Magistério	49 anos	30 anos	Interior/cidade
6. Química/Pedagogia	35 anos	17 anos	Cidade/cidade
7. Pedagogia	51 anos	6 anos	Cidade/cidade

Fonte: Escola Municipal de Ensino Fundamental Ângelo Posser e Escola Municipal de ensino Fundamental Benvenuta Sebben Fontana. Elaborado pela autora.

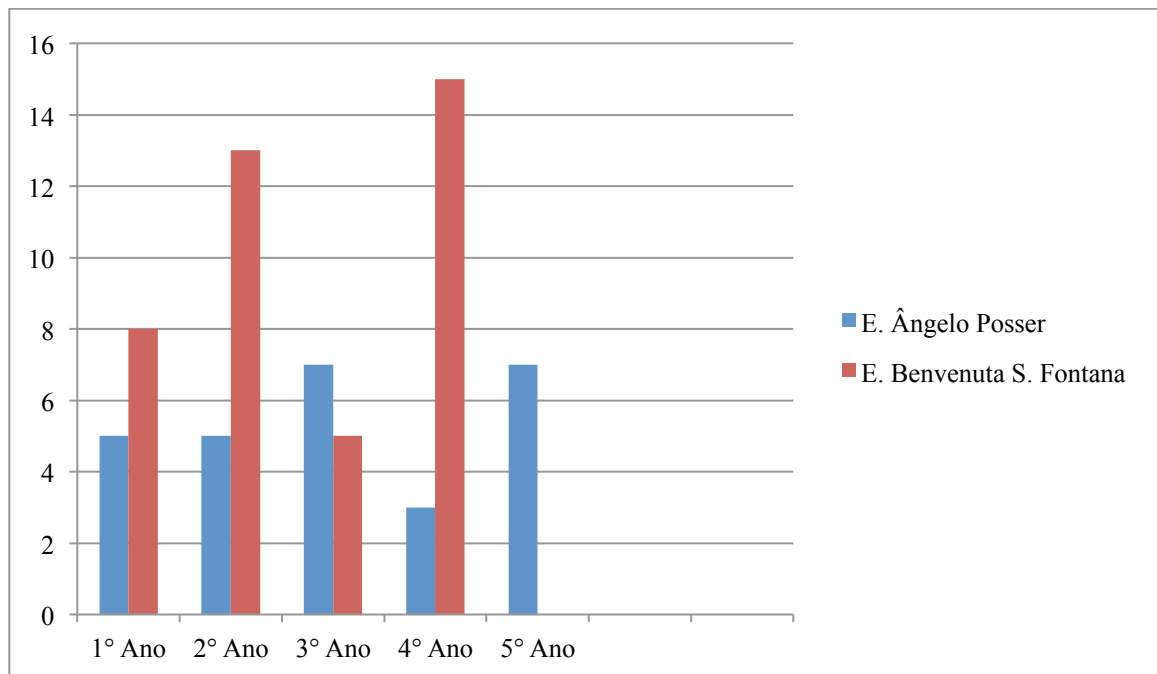
As escolas do/no campo de Tapejara (RS) possuem turmas multisseriadas devido ao número de alunos. Por isso, são sete os docentes que participaram do processo de intervenção. Os docentes numerados de 1 a 4 no Quadro 2 trabalham na Escola Municipal de Ensino Fundamental Benvenuta Sebben Fontana, distrito de Vila Campos, e de 5 a 7 correspondem aos docentes da Escola Municipal de Ensino Fundamental Ângelo Posser, comunidade de Paiol Novo.

#### 8.2.2 Discentes

Os discentes que participaram da pesquisa totalizaram 68 pessoas, sendo, da Escola Municipal de Ensino Fundamental Ângelo Posser, 27 alunos de 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental e, da Escola Municipal de Ensino Fundamental Benvenuta Sebben Fontana, 41 alunos, contemplando apenas de 1º ao 4º ano do Ensino Fundamental, porque o 5º ano funciona no turno matutino.

O Gráfico 4, a seguir, ilustra o número de alunos de cada ano do Ensino Fundamental das escolas do/no campo de Tapejara (RS).

Gráfico 4 – Alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental das escolas do/no campo de Tapejara (RS)



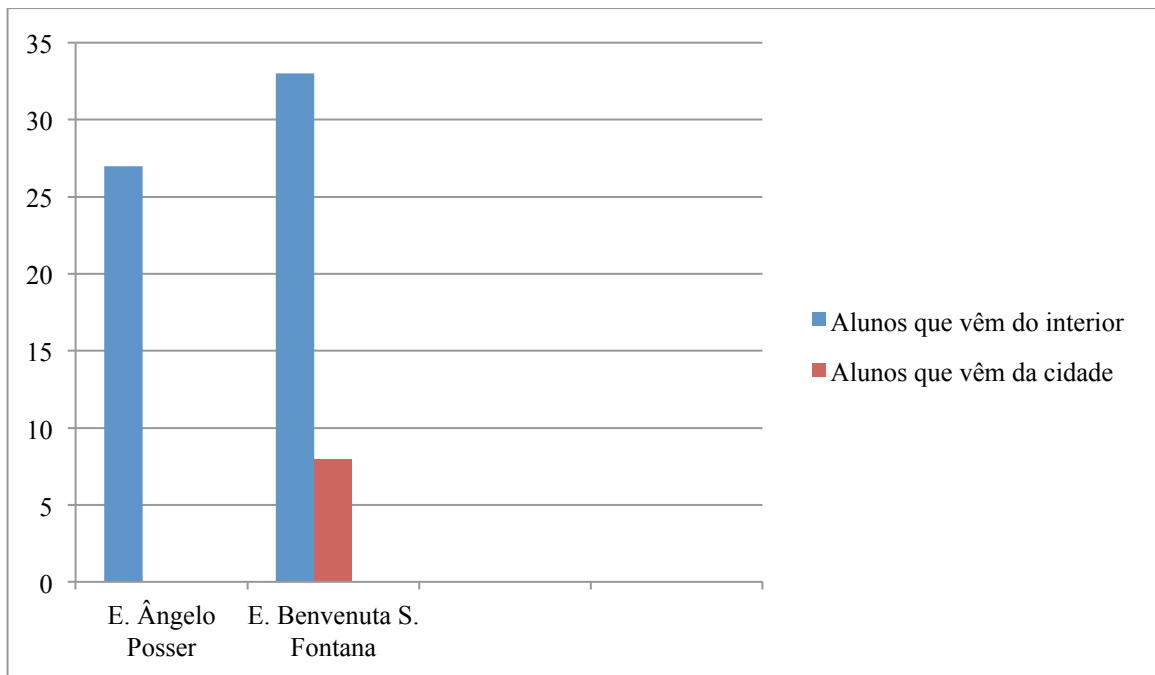
Fonte: Escola Municipal de Ensino Fundamental Ângelo Posser e Escola Municipal de Ensino Fundamental Benvenuta Sebben Fontana. Elaborado pela autora.

Dos alunos que frequentam os anos iniciais de ensino nas escolas do/no campo de Tapejara (RS), alguns não são do campo e moram na zona urbana. O Gráfico 5, a seguir, ilustra esses dados.

Como podemos constatar, a Escola Ângelo Posser tem seu universo discente procedente totalmente do campo; porém, na Escola Benvenuta Sebben Fontana, 5,44% dos alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental são procedentes da zona urbana.

Em conversa com as diretoras das escolas, perguntou-se por que uma escola do/no campo aceitava alunos da cidade e outra não. A resposta foi que esses alunos da Escola Benvenuta S. Fontana já estavam matriculados na escola antes dessa “norma” da mantenedora, mas que, a partir de 2018, nenhum aluno da zona urbana seria matriculado nas escolas do/no campo.

Gráfico 5 – Procedência dos alunos das escolas do/no campo de Tapejara (RS)



Fonte: Escola Municipal de Ensino Fundamental Ângelo Posser e Escola Municipal de ensino Fundamental Benvenuta Seben Fontana. Elaborado pela autora.

### 8.2.3 Pais

O total de pais que colaboraram com a pesquisa foi 63. Da Escola Benvenuta Sebben Fontana, só participaram da reunião de levantamento de dados os pais dos alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental, porque a escola realiza a reunião de pais dos anos iniciais e dos anos finais em dias separados. Já a Escola Ângelo Posser tem uma metodologia diferente, pois realiza a reunião para todos os pais no mesmo momento. O total de pais presentes na reunião foi de 31.

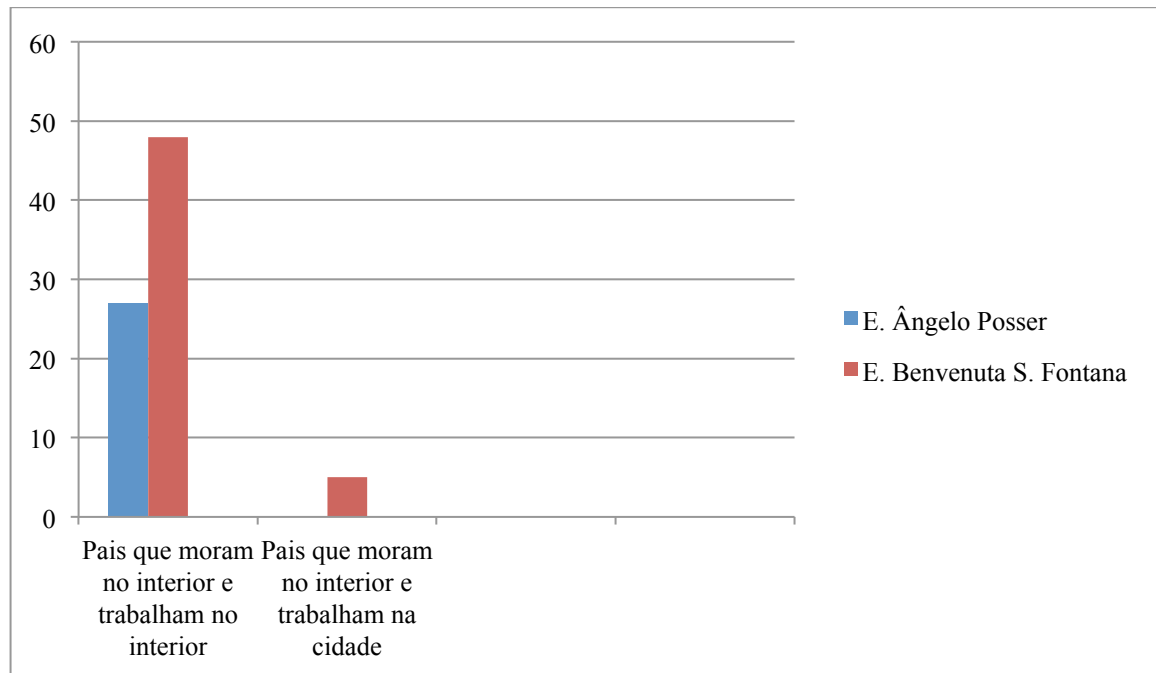
Como podemos perceber pelo Gráfico 6, na Escola Ângelo Posser, pais e alunos são do campo, vivem e trabalham neste ambiente; na Escola Benvenuta Sebben Fontana, por sua vez, alguns pais saem do interior para trabalhar na cidade, mesmo morando no interior.

#### 8.2.4 Gestores

As escolas da rede municipal de Tapejara (RS) têm suas direções indicadas pelo prefeito; não há processo democrático de escolha junto à comunidade escolar.

A Escola Municipal de Ensino Fundamental Ângelo Posser possui somente uma diretora, com carga horária de 40 horas. Essa diretora trabalha há vários anos na escola e tem sua procedência do campo.

Gráfico 6 – Trabalho dos pais das escolas do/no campo do município de Tapejara (RS)



Fonte: Escola Municipal de Ensino Fundamental Ângelo Posser e Escola Municipal de ensino Fundamental Benvenuta Sebben Fontana. Elaborado pela autora.

A Escola Municipal de Ensino Fundamental Benvenuta Sebben Fontana tem como equipe gestora: uma diretora, com carga horária de 40 horas semanais, com procedência da zona urbana, e duas coordenadoras pedagógicas, com carga horária de 20 horas semanais cada uma, sendo uma com procedência do campo e outra da zona urbana.

### 8.3 A IDENTIFICAÇÃO DO PROBLEMA DE PESQUISA E A SISTEMATIZAÇÃO DO PROCESSO DE INTERVENÇÃO

A partir das colocações dos docentes envolvidos na pesquisa nas rodas de conversa, pode-se perceber que há pouco conhecimento acerca da Educação do/no Campo, de suas diretrizes e de sua legislação, conhecimentos esses primordiais para o empoderamento<sup>14</sup> da comunidade escolar das escolas do/no campo de Tapejara.

Os demais segmentos pertencentes a comunidade escolar não participaram das rodas de conversa porque não teria tempo disponível por parte da pesquisadora para essa prática, mas trabalho que poderá ser desenvolvido com a continuidade da pesquisa por parte da mestranda.

Levando em consideração as constatações referidas, organizou-se o cronograma de intervenções (Quadros 3-5), sempre utilizando embasamento teórico, o qual dá credibilidade ao trabalho a ser desenvolvido.

Quadro 3 – Cronograma da 1ª Roda de Conversa

DATA/TEMÁTICA	EMBASAMENTO TEÓRICO	MOMENTOS
23/04/2018 e 26/04/2018 EDUCAÇÃO RURAL X EDUCAÇÃO DO/NO CAMPO	ANTUNES-ROCHA (2014)	MÍSTICA INICIAL: Música: Pra soletrar a liberdade/ Leci Brandão; CD Arte e Movimento  CONTEÚDO DESENVOLVIDO: - Localização Histórica da educação rural; - Como surge a Educação do/no Campo; - Para ser Educação do/no Campo.  SISTEMATIZAÇÃO DO CONHECIMENTO: - Elaborar um cartaz apontando diferenças entre a Educação Rural e a Educação do/no Campo.

Fonte: Elaborado pela autora.

<sup>14</sup> Segundo dicionário, para Paulo Freire (2017),

[...] empoderamento é o eixo que une consciência e liberdade. Central à visão de Freire está o entendimento de que à medida que as pessoas tomam consciência (conscientização), vão também se libertando (libertação) (FREIRE, 1069). É impossível ser livre, se não tem consciência. Mesmo se o simples fato de tomar consciência não leve automaticamente à liberdade, é inegável que só pode ser livre quem tem consciência. (STRECK; REDIN; ZITOSKI, 2017, p. 147)

Empoderamento é assim para Freire um processo que emerge das interações sociais em que nós, seres humanos, somos construídos e, à medida que, criticamente, problematizamos a realidade, vamos nos “conscientizando”, descobrindo brechas e ideologias; tal conscientização nos dá “poder” para transformar as relações sociais de dominação, poder esse que leva à liberdade e à libertação. (STRECK; REDIN; ZITOSKI, 2017, p. 148)



Quadro 4 – Cronograma da 2ª Roda de Conversa

DATA/TEMÁTICA	EMBASAMENTO TEÓRICO	MOMENTOS
04/06/2018 e 29/06/2018 PRINCÍPIOS DA EDUCAÇÃO DO/NO CAMPO	MUNARIM (2011)	<p>MÍSTICA INICIAL: Poesia: “Janela sobre a utopia” (GALEANO, 2007, p. 310)</p> <p>CONTEÚDO DESENVOLVIDO:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- O que é a Educação do/no Campo?</li> <li>- Princípios para a construção do projeto político-pedagógico da Educação do/no Campo;</li> <li>- O que quer a Educação do/no Campo?</li> </ul> <p>SISTEMATIZAÇÃO DO CONHECIMENTO:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Escreva um pequeno parágrafo sobre o que compreendeste da Educação do/no Campo e diga qual ação a escola poderia desenvolver para que esse estabelecimento de ensino contemplasse a Educação do/no Campo.</li> </ul>

Fonte: Elaborado pela autora.

Quadro 5 – Cronograma da 3ª Roda de Conversa

DATA/TEMÁTICA	EMBASAMENTO TEÓRICO	MOMENTOS
02/07/2018 e 06/07/2018 DIRETRIZES OPERACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA NAS ESCOLAS DO CAMPO (Resolução CNE/CEB n.º 1, de 3 de abril de 2002)	BRASIL (2013)	<p>MÍSTICA INICIAL: Poesia: “A fala da terra” (TIERRA, 2002)</p> <p>CONTEÚDO DESENVOLVIDO:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Como surgem as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas escolas do campo;</li> <li>- Resolução CNE/CEB n.º 1, de 03/04/2002;</li> <li>- Outras legislações importantes para a Educação do Campo.</li> </ul> <p>SISTEMATIZAÇÃO DO CONHECIMENTO:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- A partir da discussão das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, pensem e elaborem algumas ações práticas que vocês podem desenvolver em sua escola no campo para que a Educação do/no Campo se efetive realmente nesse ambiente educacional, proporcionando o empoderamento de todos os sujeitos que fazem parte desse universo que é o campo.</li> </ul>

Fonte: Elaborado pela autora.

## 8.4 ANÁLISE DAS RODAS DE CONVERSA E TENTATIVAS DE AUTONOMIA DOS DOCENTES DAS ESCOLAS NO CAMPO DE TAPEJARA (RS)

Nesta seção trago o desfecho do processo de intervenção realizados em seis momentos nas escolas municipais do campo de Tapejara RS, sendo três em cada uma das escolas, e embaso teoricamente as rodas de conversa, as quais foram a metodologia usada para o processo de intervenção.

### 8.4.1 Análise da 1ª roda de conversa com os professores dos anos iniciais de ensino na Escola Municipal de Ensino Fundamental Benvenuta Sebben Fontana e na Escola Municipal de Ensino Fundamental Ângelo Posser

Com os professores reunidos, deu-se início ao processo de intervenção, denominado roda de conversa, o qual está embasado na teoria freiriana. Paulo Freire utiliza os círculos de cultura<sup>15</sup> para debater sobre a realidade em que os camponeses estão inseridos.

Em uma variação léxica, modificamos os termos, mas mantendo humildemente a intenção de Paulo Freire. Não temos conhecimento, nem caminhada suficiente para afirmar que pretendemos realizá-las da mesma forma que Paulo Freire as desenvolvia em meio aos camponeses do Chile ou os excluídos da periferia de Recife.

[...] E buscará novas palavras, não para colecioná-las na memória, mas para dizer e escrever o seu mundo, o seu pensamento, para contar sua história. Pensar o mundo é julgá-lo; e a experiência dos círculos de cultura mostra que o alfabetizando, ao começar a escrever livremente, não copia palavras, mas expressa juízos. Estes, de certa maneira, tentam reproduzir o movimento de sua própria experiência; o alfabetizando, ao dar-lhes forma escrita, vai assumindo, gradualmente, a consciência de testemunha de uma história de que se sabe autor. (FREIRE, 2017, p. 16-17)

Por meio do diálogo, do conhecimento empírico trazido pelos educadores, da análise da realidade, poderíamos instigar os educadores a se fazerem autores da Educação do/no Campo, trazendo consigo todos os sujeitos que fazem parte desse universo da Educação do/no

<sup>15</sup> O círculo de cultura traz para o campo de uma educação popular de vocação transformadora de pessoas e de sociedade algo das iniciativas práticas grupais de uso comunitário, escolar ou pedagógico. A partir da crítica formulada por Paulo Freire a respeito do que ele denominou de “educação bancária”, o círculo de cultura dispõe as pessoas ao redor de uma “roda de pessoas”, em que visivelmente ninguém ocupa um , o coordenador de um diálogo entre pessoas a quem se propõe construir juntas o saber solidário a partir do qual cada um ensina-e-aprende. Era ponto de partida a ideia de que apenas através de uma pedagogia centrada na igualdade de participações livres e autônomas seria possível formar sujeitos igualmente autônomos, críticos, criativos e conscientes e solidariamente disposto a três eixos de transformações: a de si-mesmo como uma pessoa entre outras; a das relações interativas em e entre grupos de pessoas empenhadas em uma ação social de cunho emancipatoriamente político; a das estruturas da vida social. (STRECK; REDIN; ZITKOSKI, 2017, p. 69)

Campo e, principalmente, sabendo de onde falam e do que falam para poderem juntos intervir ou não na realidade em que estão.

Como reação à proposta apresentada, os professores não pareceram muito dispostos a pensar e a participar. Aliás, não se percebeu que os professores da Escola Municipal de Ensino Fundamental Benvenuta Sebben Fontana tivessem vontade de aprender sobre a Educação do/no Campo, o que é bastante preocupante, pois a imersão no sistema educacional ao qual estão adaptados os fazem “seguir uma receita prescrita”.

Um dos elementos básicos na mediação opressores-oprimidos é a “prescrição”. Toda prescrição é imposição da opção de uma consciência a outra. Daí o sentido alienador das prescrições que transformam a consciência recebedora no que vimos chamando de consciência “hospedeira” da consciência opressora. Por isso, o comportamento dos oprimidos é um comportamento prescrito. Faz-se à base de pautas estranhas a eles – as pautas dos opressores. (FREIRE, 2017, p. 46)

Causou séria preocupação a questão da formação continuada dos educadores. Sempre que foram provocados a pensar, a aprofundar seu conhecimentos, viram aquela atividade como chata, desgastante. Percebeu-se que gostariam de receitas prontas para aplicar em sala de aula, não subsídios para refletirem e elaborarem seus próprios métodos e forma de ensinar e aprender, fruto de suas realidades, em uma constata prática pedagógica.

Fundamenta-se essa constatação com as palavras de Paulo Freire (2017, p. 11-12):

A prática da liberdade só encontrará adequada expressão numa pedagogia em que o oprimido tenha condições de, reflexivamente, descobrir-se e conquistar-se como sujeito de sua própria destinação histórica. Uma cultura tecida com a trama da dominação, por mais generosa que sejam os propósitos de seus educadores, é barreira cerrada às possibilidades educacionais dos que se situam nas subculturas dos proletários e marginais. Ao contrário, uma nova pedagogia enraizada na vida dessas subculturas, a partir delas e com elas, será um contínuo retomar reflexivo de seus próprios caminhos de libertação; não será simples reflexo, senão reflexiva criação e recriação, um ir adiante nesses caminhos: “método”, “prática de liberdade” que, por ser tal, está intrinsecamente incapacitada para o exercício da dominação.

No trabalho com os *slides*, conforme se explanou e provocou os educadores sobre aquilo em que se estava trabalhando, percebeu-se que, inúmeras vezes, eles se mostraram “oprimidos” pelo sistema, engessados nos planos de curso prontos e naquilo a que estão acostumados a fazer. Não demonstraram interesse em fazer uma educação diferenciada na escola no campo em que estão inseridos.

O autor Paulo Freire (2017, p. 48) coloca que “Este é o trágico dilema dos oprimidos”: continuar a fazer aquilo que é “prescrição” ou pensar com a sua comunidade a forma de fazer a educação que querem e em que acreditam. Ainda Freire (2017, p. 48) afirma

em outro momento: “Entre dizerem a palavra ou não terem voz, castrados no seu poder de criar e recriar, no seu poder de transformar o mundo”.

Comparando a agricultura praticada antes da Revolução Verde, na década de 1970, e a posterior, alguns defenderam a agricultura do capital, pois senão os agricultores não sobreviveriam no interior. Uma professora relata: “*A vida do interior é sofrida, é dinheiro uma vez por ano. A gente, por pior que seja nosso salário, recebe todos os meses, paga as contas*”. Por essa fala, consegue-se perceber que a questão do capitalismo está impregnada também nos educadores desta escola no campo, Escola Municipal de Ensino fundamental Benvenuta Sebben Fontana. Eles concordam que o importante é produzir para ganhar dinheiro. Não pensam em uma proposta de Educação do/no Campo sustentável e que busque novas alternativas para os homens, mulheres, crianças, adolescentes e idosos do campo.

Grande parte desses educadores das escolas no campo com que estou trabalhando é oriunda do campo; porém, saiu deste para estudar, foi morar na cidade. Os seus relatos são de trabalho pesado, poucos recursos financeiros e de uma vida sofrida. Essa visão fatalista de campo está bem latente neles e difícil de ser mudada, de haver uma perspectiva de um novo campo para eles, no qual a escola tem papel primordial.

Deixar de lado a monocultura da soja e partir para formas alternativas de produção, sustentáveis, que dão mais trabalho, mas também são fonte de geração de renda para os pequenos agricultores, não são assuntos de que os professores aceitam falar, nem são conteúdos abordados durante as aulas, o que nos faz pensar que eles têm uma visão restrita do uso da terra.

Durante a intervenção, não se obteve muito êxito, uma vez que a visão fatalista e desanimada de oprimido imperou nos diálogos a respeito da Educação do/no Campo. Continuamos animando-os no sentido de se fazer uma Educação do/no Campo diferente e possível, trazendo para eles subsídios teóricos que confirmem esse fazer diferente nas escolas do/no campo.

Para encerrar a primeira roda de conversa do processo de intervenção proposto pela pesquisa participante realizada com esses educadores, propôs-se que elaborassem um paralelo entre a Educação Rural e a Educação do/no Campo usando as suas próprias palavras e que colocassem no papel aquilo que realmente compreenderam dessas duas formas de educação.

Esse processo de intervenção, desenvolvido nas duas escolas no campo de Tapejara (RS), nasceu da pesquisa participante, na qual são ouvidos os sujeitos que fazem parte da comunidade escolar e, a partir de suas falas, foi elaborada essa primeira roda de conversa.

Os professores da Escola Ângelo Posser, de início, já demonstraram vontade de participar, pois, como a escola corre risco de ser cessada, querem subsídios teóricos para poderem argumentar e justificar a importância daquele educandário na comunidade onde está estabelecido.

Aqui fazemos uma observação importante, visto que, só quando há risco de perda, os sujeitos se movem para tentar aprender, conhecer e se apropriar. Como na Escola Benvenuta Sebben Fontana não existe esse risco de cessamento ainda, a reação dos educadores foi contrária, de pouco interesse ao trabalho desenvolvido.

Essa percepção sobre a Escola Ângelo Posser se fez presente com a música inicial, com a música “Pra soletrar a liberdade”, de Leci Brandão. Em uma estrofe da música, há a seguinte frase: “Juntar as forças, segurar de mão em mãos, numa corrente em prol da educação”. Uma das professoras fez essa analogia usando a frase e a questão do cessamento da escola.

Foi bem interessante o diálogo em torno da música, dado que as educadoras apontaram vários elementos, relacionando-os com a sua realidade.

*“Se o aprendizado for além do bê-a-bá, todo menino vai poder ser cidadão” – se nós trabalharmos mais o meio dos alunos, podemos despertar interesse deles em ficarem aqui no interior.*

*A gente é preparada para seguir o bê-a-bá, não preparam a gente para ensinar diferente. O currículo também quer que a gente ensine o bê-a-bá.*

*Eles não deixam a gente trabalhar a realidade, precisava ter maior maleabilidade do currículo, senão fica igual ao da cidade.*

Ratificamos as falas das professoras com uma citação de Paulo Freire, de seu livro *Pedagogia do Oprimido*:

*Ainda que não queiramos antecipar-nos, poderemos, contudo, afirmar que um primeiro aspecto desta indagação se encontra na distinção entre *educação sistemática*, a que só pode ser mudada com o poder, e os *trabalhos educativos*, que devem ser realizados *com* os oprimidos, no processo de sua organização. (FREIRE, 2017, p. 57)*

As professoras colocaram que pediram várias vezes para que se fizesse um projeto de horta escolar; entretanto, não tiveram apoio nem da Secretaria de Educação do município, nem da EMATER. Afirmaram que tentam trabalhar a realidade, mas que não é fácil, pois não têm respaldo para o fazer.

Amarradas a um currículo único para todas as escolas da rede municipal de ensino, o trabalho prático, mais voltado à realidade da escola, não teve respaldo da entidade, nem da secretaria procurada; assim, notamos que a Educação do/no Campo realmente não é praticada ou fomentada nessa escola no campo. Existe um longo caminho a percorrer, tanto por parte da escola quanto da sua mantenedora, para que se avance em uma verdadeira Educação do/no Campo.

Aqui, citamos Paulo Freire (2017, p. 17): “Com a palavra o homem se faz homem”. Em paráfrase, traduzimo-la para a situação dessa escola no campo, a qual quer dizer a “sua palavra”, por meio da construção e do cultivo de uma horta escolar, mas é impedida, porque a questão da horta escolar não permeia o plano de curso municipal. Dessa forma, essa prática de plantio, cultivo, colheita, cuidados, luas, saberes empíricos, agricultura familiar e sustentável não despertam o interesse, ajudando a fortalecer o uso de um currículo urbano na escola no campo e não deixando os alunos e professores dizerem “a sua realidade”.

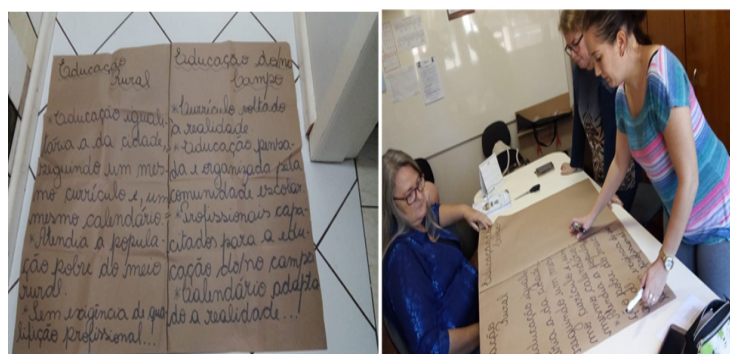
Sentimos interesse das professoras em conhecer o material que apresentado, dado que solicitaram para ver o livro, anotaram a referência e se envolveram na roda de conversa. Somente quando o lugar em que estamos está ameaçado, mobilizamo-nos para aprofundar nossos conhecimentos, a fim de termos argumentos. Os conhecimentos sobre a Educação do/no Campo que os professores deveriam ter buscado para trabalhar, na realidade, só estão sendo conhecidos agora devido ao processo de intervenção. Nenhuma das professoras que participaram das rodas de conversa tinha conhecimento sobre a Educação do/no Campo, nem mesmo sobre a Educação Rural.

Justifica-se essa fala com Freire (2017, p. 42-43):

Quem, melhor que os oprimidos, se encontrará preparado para entender o significado terrível de uma sociedade opressora? Quem sentirá, melhor que eles, os efeitos da opressão? Quem, mais que eles, para ir compreendendo a necessidade da libertação? Libertação a que não chegarão pelo acaso, mas pela práxis de sua busca; pelo conhecimento e reconhecimento da necessidade de lutar por ela.

Como atividades de sistematização do conhecimento, apresentamos o cartaz elaborado pelas docentes da escola (Figura 16), ainda bastante simples devido ao não conhecimento do assunto trabalhado; no entanto, já é um pequeno passo para se avançar no estudo dessa concepção de ensino.

Figura 16 – Cartaz elaborado pelas docentes da escola



Fonte: Fotos da autora em 2018.

#### 8.4.2 Análise da 2ª roda de conversa com os professores dos anos iniciais de ensino na Escola Municipal de Ensino Fundamental Benvenuta Sebben Fontana e na Escola Municipal de Ensino Fundamental Ângelo Posser

A segunda roda de conversa com os docentes das escolas teve como suleador o problema de pesquisa desta dissertação “Como a escola do campo significa o campo?”. A cada fala da pesquisadora e dos educadores, procurou-se identificar sinais de como essas instituições de ensino no campo significam esse espaço.

Para dar início ao encontro, apresentamos uma poesia de Eduardo Galeano chamada “Janela sobre a utopia”, do livro *As palavras andantes*. A intenção com a poesia foi provocar os docentes quanto à questão de “nunca deixar de caminhar”, ou seja, não deixar de acreditar que podemos fazer uma educação diferente, livre de “currículos engessados”, aquela em que acreditamos e que faz sentido no lugar onde estamos, que nos conduza à libertação. Ilustramos essa intenção com as palavras de Paulo Freire (2017, p. 43): “Libertação a que não chegarão pelo acaso, mas pela práxis de sua busca; pelo conhecimento e reconhecimento da necessidade de lutar por ela”.

No primeiro instante, cada professor leu a poesia silenciosamente; percebeu-se que ela provocou um certo inquietamento nos participantes, que o conteúdo da poesia mexeu com eles. Provocamos perguntando se a utopia realmente nos movia, e uma professora afirmou:

Professora: *É o que nos faz levantar da cama todos os dias, senão a gente não fazia mais nada porque a nossa situação de professor não está boa.*

Pesquisadora: *O que você acha que não está bom na nossa situação de professores? E por quê?*

Professora: *Cada ano temos mais coisas para fazer, os alunos aprendem menos, somos mais cobrados e, quando refazemos os planos de ensino, sempre tiramos conteúdos, nunca acrescentamos. E o mal de nós professores é que cada um pensa em si, ninguém mais luta pela educação, cada um só quer saber das suas coisas. Lembra quando a gente lutou para ter as horas atividade? Todo mundo pegou junto. Agora nesse último plano de carreira foi meia dúzia que lutou e disse alguma coisa.*

Essa ação de omissão pode ser ilustrada com palavras de Paulo Freire, em seu livro *Pedagogia do Oprimido* (2017, p. 47):

Os oprimidos, contudo, acomodados e adaptados, “imersos” na própria engrenagem da estrutura dominadora, temem a liberdade, enquanto não se sentem capazes de correr o risco de assumi-la. E a temem, também, na medida em que lutar por ela significa uma ameaça, não só aos que a usam para oprimir, como seus “proprietários” exclusivos, mas aos companheiros oprimidos que se assustam com maiores repressões.

Outra professora se defendeu: “*É que a gente que é contratado não ‘fede e não cheira’, não tem voz nenhuma. Esse ano a gente tá aqui, ano que vem, vai saber onde estamos e se teremos emprego*”. A questão dos professores contratados na rede municipal de ensino é bem expressiva, pois todos os anos esses profissionais realizam processo seletivo, mesmo aqueles concursados que desejam uma convocação, e, a partir da sua classificação, são designados para as escolas, sem direito a escolha.

Os contratados, como são chamados esses professores, são chamados para reuniões em que a SMEDEC estabelece certas questões, o que muitas vezes cala os professores. Estes, com medo de represálias, não costumam se indispor com o referido órgão.

Retomando a poesia, ressaltamos:

A utopia serve para nunca deixarmos de caminhar. Por isso, estamos estudando a Educação do/no Campo, para vocês saberem mais sobre ela e terem argumentos para defender essa escola, para vocês, os pais e os alunos se empoderarem e poderem discutir com a mantenedora sobre a importância que a escola tem na comunidade e para a comunidade.



Uma professora fez a leitura da poesia e afirmou, parecendo insatisfeita com a situação da escola: “*Quem escreveu está totalmente certo, porque se a gente deixar de caminhar, passam por cima da gente, principalmente aqui nessa escola, que ninguém dá bola pra ela*”. Provocamos: “*Em que sentido ninguém dá bola pra ela?*”. “*A Prefeitura não quer nem saber da nossa escola, não tem nem classe para todos os alunos, tão fazendo de tudo para fechar essa escola*”, esclareceu a docente.

A escola já teve cessação de um turno neste ano letivo de 2018 e, segundo a comunidade escolar, não tem garantia de continuar funcionando em 2019. A justificativa para a cessação é paradoxal, pois pretendem fechar a escola e transportar os alunos para as escolas da zona urbana ou para a outra escola no campo. Tudo isso em nome da contenção de gastos; porém, o transporte continuará sendo realizado, com a diferença de alguns quilômetros a mais e mais tempo dos alunos dentro do transporte escolar. Esse pensamento é legítimo do opressor, que pensa no seu bem-estar, enquanto o oprimido é tratado como “coisa”, ideia essa compartilhada por Freire (2017, p. 76) em seu livro *Pedagogia do Oprimido*.

Quanto ao conteúdo desenvolvido com base no material teórico de Antonio Munarim, foi mostrado o livro para os professores. Foram discutidos os seguintes pontos: o que é a Educação do/no Campo; princípios para a construção do projeto político-pedagógico da Educação do/no Campo; o que quer a Educação do/no Campo.

A partir do momento em que foram apresentados os *slides* com as ideias de Antonio Munarim sobre a Educação do/no Campo, percebeu-se uma certa inquietação por parte dos professores, principalmente aqueles que trabalham há mais tempo nas escolas do/no campo. Parecendo que aquilo sendo apresentado nunca tinha sido ouvido antes, apesar de a escola ser no campo. Uma professora questionou: “*Mas tu tem certeza que esta escola é uma escola no campo? Aqui não se faz nada do que você tá dizendo. Comunidade, pesquisa esse nome aí que tu disse... Como tu sabe que a escola é no campo?*”. Essa fala impressionou, uma vez que a docente leciona há alguns anos nesta escola e tinha dúvidas se era realmente uma escola no campo. Aqui, notou-se que os professores dão aula e não têm acesso a dados da escola, como, por exemplo: o censo escolar, o FUNDEB, os materiais específicos das escolas do campo para a formação de professores, Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica, entre outros, recebidos do MEC.

Apontamos para a professora que a escola está localizada em zona rural, tanto que, se ela tivesse dúvidas, poderíamos procurar no censo escolar e verificar a designação que a escola recebe. Também questionamos sobre os materiais didáticos que a escola recebe; por estarmos na biblioteca; pegamos um livro didático e mostramos:

Pesquisadora: *Aqui diz: Programa Nacional do Livro Didático do Campo – PNLD Campo. Esse material só é distribuído para as escolas que são designadas como escolas do campo. E terceiro ponto: quando a maioria dos alunos atendidos na escola é proveniente da zona rural, a escola é considerada do campo, mesmo que sua localização geográfica não seja a zona rural.*

Professora: *Mas aqui é tudo que nem escola da cidade, não tem nada de campo.*

A professora parecia inconformada com a situação de ser uma escola no campo, mas não haver nada que trabalhasse o campo. Esclarecemos aos professores que a luta da Educação do/no Campo quer uma escola pensada pela comunidade escolar, diferente, sem jamais inferior àquela oferecida na zona urbana. Além de ter a escola na comunidade, desejava-se que essa escola tenha autonomia para desenvolver trabalhos de seu interesse, garantindo sempre o direito dos alunos.

Durante a roda de conversa, percebemos olhos atentos, professores interessados em compreender mais sobre os princípios da Educação do/no Campo da qual fazem parte, mesmo sem, aparentemente, nunca terem ouvido falar sobre ela.

Uma professora fez o seguinte comentário: *“Olha, eu nunca ouvi falar sobre essa Educação do Campo, nem na faculdade nunca ninguém comentou que deveria ter outro enfoque a educação das escolas do interior. Esse livro que você mostrou nunca mostraram para minha turma. Não sei se eu que estou desatualizada”*. A partir dessa fala, fazemos duas observações interessantes sobre a questão da Educação do/no Campo. A proposta da Educação do Campo foi concebida há aproximadamente 30 anos, mudando paradigmas sobre os povos do campo e a educação que queriam/querem ter, pensada por eles e com eles. Ademais, os currículos das academias ainda não contemplam essa educação, a qual existe, mas não é olhada ou trabalhada nas universidades. Infelizmente, constata-se que a Educação do Campo continua sendo esquecida e, com ela, os povos do campo.

As outras professoras assentiram afirmativamente, sinalizando que também nunca tinham ouvido falar na Educação do/no Campo até o momento da apresentação do projeto de pesquisa para a comunidade escolar e do início do processo de intervenção com as rodas de conversa.

O interesse pelos princípios da Educação do/no Campo, sua concepção e principalmente a construção do Plano Político-Pedagógico foi bem significativo, pois percebemos que as professoras estão empenhadas para que a escola não seja cessada; entretanto, ao mesmo tempo desacreditam no restante da comunidade escolar, afirmando que

não podem contar nem com a direção da escola, nem com os pais para realizar alguns projetos que têm em mente, como a horta escolar.

O tempo reservado para a intervenção foi relativamente curto; por isso, passamos para a questão da sistematização do conhecimento. As professoras deveriam escrever um pequeno parágrafo sobre o que compreenderam da Educação do/no Campo e que ações poderiam desenvolver para que a escola realmente fosse do/no campo.

Eis a contribuição das professoras da Escola Benvenuta Sebben Fontana:

*A Educação no Campo agrega no currículo escolar as características e saberes do campo educação contextualizada. A educação do campo, garante a escolarização e acesso. Localiza-se no campo, porém não trabalha de maneira contextualizada. Exemplo: Plano municipal para todas as escolas. Não estão adequadas às realidades das comunidades escolares. Ação: Projeto Político-Pedagógico e plano diferenciado das demais escolas, da cidade, por exemplo.*

A proposta de ação a ser desenvolvida é interessante; basta saber como elas pretendem construir esse Projeto Político-Pedagógico, se de maneira participativa, envolvendo todos os segmentos da comunidade escolar, ou apenas no gabinete, consultando os professores e gestores. Corrobora essa ideia Paulo Freire (2017, p. 79-80):

Falar da realidade como algo parado, estático, compartimentado e bem-comportado, quando não falar ou dissertar sobre algo completamente alheio à experiência existencial dos educandos, vem sendo, realmente, a suprema inquietação desta educação. A sua irrefreada ânsia. Nela, o educador aparece como seu indiscutível agente, como seu real sujeito, cuja tarefa indeclinável é “encher” os educandos dos conteúdos de sua narração. Conteúdos que são retalhos da realidade desconectados da totalidade em que se engendram e em cuja visão ganhariam significação. A palavra, nestas dissertações, se esvazia da dimensão concreta que devia ter ou se transforma em palavra oca, em verbosidade alienada e alienante. Daí que seja mais som que significação e, assim, melhor será não dizê-la.

Outro aspecto a considerar é que as docentes percebem que um plano de curso único para todo o município é um retrocesso, pois não se leva em conta as características locais de cada escola, tanto urbana como do campo. Isso prejudica um ensino contextualizado e que problematize a realidade local.

A sistematização do conhecimento elaborado pelos docentes da Escola Municipal de Ensino Fundamental Ângelo Posser não foi entregue. Dessa forma, concluímos que as docentes têm vontade, mas não têm iniciativa. Esperam que alguém traga a proposta pronta, sem que elas precisem estudar e trabalhar para que esta se efetive. Ilustramos essa fala com as palavras de Paulo Freire (2017, p. 72-73):

Ao defendermos um permanente esforço de reflexão dos oprimidos sobre suas condições concretas, não estamos pretendendo um jogo divertido em nível puramente intelectual. Estamos convencidos, pelo contrário, de que a reflexão, se realmente reflexão, conduz à prática.

Assim, encerra-se a roda de conversa. Combinou-se o retorno e que, se as professoras tivessem dúvidas, deveriam trazê-las para que se pudesse ajudá-las a pensar sobre essas dúvidas.

### **8.4.3 Análise da 3ª roda de conversa com os professores dos anos iniciais de ensino na Escola Municipal de Ensino Fundamental Benvenuta Sebben Fontana e na Escola Municipal de Ensino Fundamental Ângelo Posser**

Como mística inicial, leu-se para os professores a poesia “A fala da terra”, de Pedro Tierra. Perguntamos como poderíamos relacionar a poesia com a Educação do/no Campo.

Professora 1: *Eu acho que a poesia quer dizer que a educação do campo é importante para que se valorize as pessoas que estão no campo e que aqui também é bom e importante, não é só a cidade que tem coisas boas.*

Professora 2: *Que a gente perceba que se não tiver ninguém aqui na colônia a cidade não vai ter o que comer e que os alunos também notem a sua importância enquanto agricultores e queiram ficar aqui na sua comunidade.*

Pesquisadora: *Como nós, enquanto escola do/no campo, podemos empoderar esses alunos para que percebam a sua importância e valorizem as suas origens?*

Professora 3: *Talvez trabalhando e mostrando a importância do campo para eles.*

Pesquisadora: *Mas nos encontros anteriores tivemos falas recorrentes quanto a seguir o plano de ensino do município. Se esse plano não contempla a escola do/no campo, o que podemos fazer para termos o direito de sermos uma escola do/no campo? De empoderar esses sujeitos do campo?*

Professora 4: *“Quantos não se alimentam do fruto da terra” - essa parte é bem importante. É aquilo que você falou semana passada que não é desprezar a cidade e nem desprezar o campo, mas compreender que um não vive sem o outro e o nosso aluno entender que quem tá aqui no campo é tão importante quanto aquele que tá na cidade.*

Professora 5: *E eles entenderem que não se deve só plantar soja, mas que a gente precisa produzir de tudo para que se tenha o que comer.*

Pesquisadora: *E o que vocês estão fazendo para despertar esta consciência nos alunos e nos pais, da importância do interior?*

[As professoras entreolharam-se e a resposta foi taxativa:] *Querem a gente quer, mas temos que seguir o plano, porque senão atrasamos o conteúdo.*

Percebe-se que o plano de curso ainda fala muito alto na prática daquelas docentes e que o opressor ainda demanda muito poder sobre as suas práticas docentes. Ilustra-se essas palavras com a ideia de Miguel Arroyo (2013, p. 54):

A indiferença com o autor, com os sujeitos é uma característica dos currículos. Os sujeitos desaparecem, não têm espaço como sujeitos de experiências, de

conhecimentos, de pensares, valores e culturas. Não se reconhece sua voz, nem sequer estão expostas as marcas de suas ausências. O que importa quem fala? Quem são os mestres que ensinarão os conhecimentos? Menos, ainda, o que importam aqueles que escutam, que aprenderão suas lições?

A partir do momento em que há um currículo vertical, somos seres pensados. Precisamos tomar consciência, desacomodar as nossas comunidades do/no campo para deixarmos de sermos pensados a partir de algo – um currículo – e começarmos a nos pensar juntos, em uma relação de comunhão, de troca, de união de saberes, para que realmente seja um ensino nosso, feito por nós, comunidades do campo, e para nós.

Esses questionamentos geraram um grande silêncio na roda. Durante as rodas de conversa, os professores, os quais anteriormente estavam alheios àquelas discussões sobre a Educação do/no Campo, agora estavam mais receptivos e querendo conhecer e aprender mais sobre essa modalidade de ensino.

Para Teixeira (1976, p. 178 apud COSTA, 2009, p. 128) um argumento significativo a respeito da escola do/no campo, o qual nos permite refletir sobre a importância dela no empoderamento da comunidade escolar é:

Se alguma instituição não pode ser implantada, em uma comunidade, de fora para dentro, é a escola. Ela deve nascer, sempre que possível, da própria comunidade [...] O ensino local e de responsabilidade local não ferirá em nada a unidade nacional, mas, antes, permitirá que essa unidade se faça diversificada e dinâmica, como realmente deve ser a unidade de nossa cultura e civilização.

Passando a desenvolver o conteúdo que trata sobre as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, foi mostrado o material para os professores, os quais se mostraram surpresos: “*Nunca vi este material aqui na escola. Será que todas as escolas receberam?*”, questionou uma professora. Outra docente comentou: “*É que nem mostram as coisas que vem pra gente*”.

Por essas falas, percebeu-se que os docentes da roda de conversa não conheciam o material das diretrizes. Ao serem questionados: “*Vocês conhecem alguma resolução, parecer, enfim alguma legislação a respeito da Educação do/no Campo?*”, a resposta foi unânime: “*Não*”.

À medida que foi sendo exposto o conteúdo, desde o artigo 28 da LDB, que trata da Educação no/do Campo, notou-se que esse assunto era totalmente desconhecido por parte da equipe docente dos anos iniciais da escola. Mesmo os professores que trabalham há vários anos na escola não tinham conhecimento a respeito das legislações que amparam a Educação do/no Campo.

Uma professora teceu o seguinte comentário:

*Você pretende mostrar a tua pesquisa para o pessoal da secretaria de educação? Isso que você tá trazendo pra nós é importante que eles saibam, porque eu acho que tem gente que está lá e nunca ouviu falar dessas legislações que tu trouxe, daí não adianta a gente saber se os “cabeças” da secretaria não sabem. E esse trabalho que você fez tem pesquisa, é fundamentado, seria interessante que depois que tu terminar tudo mostrasse pro secretário de educação.*

Aqui verifica-se que:

[...] a questão não está propriamente em explicar às massas, mas em dialogar com elas sobre a sua ação. De qualquer forma, o dever que Lukács reconhece ao partido revolucionário de “explicar às massas a sua ação” coincide com a exigência que fazemos da inserção crítica das massas na sua realidade através da práxis, pelo fato de nenhuma realidade se transformar a si mesma. (FREIRE, 2017, p. 55)

Durante a exposição dos slides, notou-se que os docentes estavam muito interessados em saber sobre as questões legais da Educação do/no Campo, como forma de empoderamento e argumentação, pois a questão da cessação das escolas do campo do município ronda essas escolas e assusta os professores. Foi mostrado o material de apoio teórico utilizado para elaborar a apresentação.

A mesma reação ocorreu na outra escola Escola Municipal de ensino fundamental Ângelo Posser onde foram realizadas as rodas de conversa: ninguém conhecia as Diretrizes Operacionais da Educação Básica, sendo que esse material foi enviado a grande parte das escolas públicas brasileiras pelo MEC. Pelo menos nas escolas que esta pesquisadora tem frequentado, vê-se esse material nas estantes das bibliotecas. Inclusive, no dia da reunião para a reformulação dos planos de ensino de todas as escolas municipais de Tapejara, a pesquisadora levou as diretrizes consigo e as abriu para consultá-la, mas foi repreendida na sua atitude por alguns colegas, os quais colocaram que a pesquisadora não deveria “inventar moda” só porque estava cursando mestrado. Sempre haviam feito os planos daquela maneira, baseados nos anteriores, e não seria naquele momento que usariam “essas coisas que você trouxe”.

Infelizmente, constata-se que alguns professores não têm o hábito de estudar, de se sentir curiosos, de querer saber e aprender mais. Isso traz uma grande dificuldade para o avanço da educação, sobretudo para a Educação do/no Campo e para a significação do campo.

Ilustro esse pensamento com Paulo Freire:

Conscientizar não significa, de nenhum modo, ideologizar ou propor palavras de ordem. Se a conscientização abre caminho à expressão das insatisfações sociais é

porque estas são componentes reais de uma situação de opressão; se muitos dos trabalhadores recém-alfabetizados aderiram ao movimento de organização dos sindicatos é porque eles próprios perceberam um caminho legítimo para a defesa de seus interesses e de seus companheiros de trabalho; finalmente, se a conscientização das classes populares significa radicalização política é simplesmente porque as classes populares são radicais, ainda mesmo quando não o saibam. (FREIRE, 2018, p. 19)

A questão das legislações específicas da Educação do/no Campo, pareceu-nos, foi o tema mais significativo para os professores, pois uma professora teceu o seguinte comentário: *“Você precisa mostrar isso para a diretora e para os pais, daí a gente tem mais força para manter a escola aberta ano que vem”*.

Reitero essa fala, porque os professores não pretendem estudar para se apoderarem desse conhecimento, dessa legislação; preferem que a pesquisadora a estude e a transmita para os pais e a direção da escola. Contribuí com essa ideia as palavras de Paulo Freire (2018, p. 39): *“Apesar de que ninguém possa aceitar a ideia ingênua da educação como ‘a alavanca da revolução’, caberia considerar a possibilidade de que, neste caso, a educação se antecipa a uma verdadeira política popular e lhe sugere novos horizontes”*.

Essa atitude descomprometida com a educação reforça a preocupação, uma vez que, se não se pensa, reflete, age sobre ela, pouco se poderá fazer para mudar as práticas e, como afirma sabiamente Paulo Freire,

Queremos salientar que, ao criticarmos a educação inadequada às novas condições do processo brasileiro, estamos advertidos do fato de não dever ser encarada a educação ingenuamente, como algo milagroso, que por si fizesse as alterações necessárias à passagem da sociedade brasileira de uma para outra forma. Porém, o que não se pode negar à educação é a sua força instrumental, que inexistirá se superposta às condições do contexto a que se aplica. Vale dizer, por isso mesmo, que, sozinha, nada fará, porque, pelo fato de “estar sozinha”, já não pode ser instrumental. (FREIRE, 2018, p. 116)

Para sistematizar o conhecimento elaborado durante a roda de conversa, propusemos que pensassem e elaborassem ações práticas que a escola pudesse desenvolver para que se efetivasse a Educação do/no Campo, empoderando todos os sujeitos que dela fazem parte.

Eis as ações pensadas pelo grupo de professores da Escola Benvenuta Sebben Fontana:

- Buscar parcerias com sindicato dos trabalhadores rurais, cooperativas para trabalhar conteúdos relacionados ao campo;
- Novo olhar da Secretaria de Educação, da Prefeitura Municipal de Tapejara sobre as escolas do/no campo;
- Calendário adaptado seguindo aquilo que diz a legislação para as escolas do/no campo;

- Novas disciplinas, como técnicas agrícolas, ministradas pelos pais dos alunos para trazerem os saberes que eles possuem para dentro da sala de aula da escola do/no campo,
- Formações específicas aos professores das escolas do/no campo para conhecerem mais sobre essa modalidade de ensino.

Dos docentes da Escola Municipal de Ensino Fundamental Ângelo Posser, até o presente momento, não se recebeu nenhum registro em que conste a sistematização do conhecimento; por isso, não é possível registrar algo que não foi pensado nas rodas de conversa durante o processo de intervenção.

Como finalização do processo de intervenção e das rodas de conversa, fizemos um agradecimento aos professores pela disponibilidade e nos dispusemos a ajudá-los caso tivessem interesse em estudar mais sobre a Educação do/no Campo e quisessem iniciar um processo de mudança na concepção de educação da escola para uma escola no campo e, principalmente, do campo.

O processo iniciado na escola com pequeno interesse aparente dos docentes foi pouco a pouco ganhando espaço, tendo voz e sobretudo mexendo com inquietações dos professores que não eram abordadas. Pudemos perceber que querem mudanças; porém, a partir dos resultados desta pesquisa de dissertação, devem ser apresentados na Secretaria de Educação.

O entendimento da concepção da escola no/do campo precisa de muito estudo, diálogos e especialmente vontade de ser “no e do” campo; uma mudança não apenas de currículo, mas de postura de ideias e de construção. De acordo com Freire (2017, p. 100, grifos do autor), “A educação problematizadora se faz, assim um esforço permanente através do qual os homens vão percebendo, criticamente, como *estão sendo* no mundo *com que e em que se acham*”.

O processo de intervenção foi uma experiência riquíssima para a compreensão da concepção de educação e de Educação do/no Campo dos profissionais que trabalham nessas instituições. Infelizmente, as percepções não foram das melhores, até tristes; entretanto, impulsionam-nos a fazer algo pela Educação do/no Campo com mais estudo, mais formação e talvez a apresentação desta dissertação para a SMEDEC de Tapejara (RS) e estudo da realidade das demais escolas do campo da Grande Tapejara (RS), em uma tentativa de se conhecer e fazer uma verdadeira Educação do/no Campo.



## **9 PROPOSTAS ELENCADAS A PARTIR DO PROCESSO DE INTERVENÇÃO NAS ESCOLAS NO CAMPO DE TAPEJARA (RS)**

A partir da metodologia desenvolvida nesta pesquisa, de pesquisa participante, em que os sujeitos que fazem parte do processo foram ouvidos, foi possível perceber e levantar alguns pontos relevantes para a significação das escolas do/no campo no município de Tapejara (RS).

Os pais ainda têm a visão de que, para morar no interior e fazer capital<sup>16</sup>, é preciso plantar soja. Mesmo os pequenos agricultores têm esse pensamento, o que faz com que não consigam sobreviver no campo e precisem vender sua pequena propriedade e ir trabalhar como assalariados na cidade.

Não veem outra forma de produção no campo sem ser a mecanizada, praticando, dessa forma, a monocultura, principalmente a soja, deixando de lado a agricultura de subsistência. A terra é vista como fonte de produção de riqueza; por isso, não há agricultura sustentável, apenas aquela que dá grande produção e tem valor de mercado.

A escola é vista como instituição de ensino formal, separada da vida e da realidade do interior; em razão disso, as escolas existentes no interior de Tapejara (RS) podem ser consideradas “no” campo, mas não “do” campo. A comunidade escolar não é consultada, só cumpre a formalidade de participar das reuniões, quando são “comunicados” sobre o funcionamento da escola, horários, projetos, professores.

Os alunos menores gostam do interior do espaço, da liberdade para brincar; já os alunos maiores (4º e 5º anos) têm pretensão de sair do interior e morar na cidade, devido às comodidades que esta oferece.

Apesar da Educação do/no Campo ser discutida e estudada há quase três décadas, os docentes das escolas no campo de Tapejara (RS) não tinham conhecimento desse viés da educação. Para muitos, o assunto apresentado no processo de intervenção gerou curiosidades e dúvidas.

As gestoras das escolas no campo de Tapejara (RS) não participaram dos processos de intervenção realizados nas Escolas Municipais de Ensino Fundamental Ângelo Posser e Benvenuta Sebben Fontana. Foram muito prestativas no fornecimento de dados necessários à fidelidade da pesquisa.

---

<sup>16</sup> Acumular bens, dinheiro.

Com essas breves constatações, elencamos algumas ações que poderiam ser efetuadas pelas escolas para começarem o processo de escola do/no campo, fortalecendo, assim, as suas identidades e os seus sujeitos.

A primeira delas seria a realização de uma pesquisa socioantropológica, como proposta para conhecer a realidade em que a população educacional desses educandários está inserida e para que, a partir dela, possam se construir conhecimentos significativos utilizando os saberes empíricos e científicos como forma de complementação um do outro.

[...] pensamos que a finalidade de qualquer ação educativa deva ser a produção de novos conhecimentos que aumentem a consciência e a capacidade de iniciativa transformadora dos grupos com quem trabalhamos. Por isso mesmo, o estudo da realidade vivida pelo grupo e de sua percepção desta mesma realidade constituem o ponto de partida e a matéria-prima do processo educativo. (BRANDÃO, 1984 apud OLIVEIRA; OLIVEIRA, 2000, p. 9)

Com base nesta pesquisa, vislumbra-se também tabular os dados e construir um currículo que atenda às demandas das escolas do/no campo, fortalecendo suas identidades como homens, mulheres, adolescentes, crianças e idosos que vivem no campo. Estudar a concepção da Educação do/no Campo e suas diretrizes operacionais, para poder trabalhar direcionando a construção do conhecimento para a Educação do/no Campo é outra ação possível, além de estabelecer parcerias com o Sindicato dos Trabalhadores Rurais, CONTAG, FETAG e EMATER para otimizar o uso da propriedade com diversas culturas e explorando outras formas de produção sustentável para a preservação do meio ambiente e a libertação da monocultura e do capitalismo.

Pode-se ainda buscar parcerias com instituições de ensino superior que trabalham a Educação do/no Campo para a formação continuada dos docentes e gestores, bem como dar assessoria no processo de construção de uma escola do/no campo.

Outra possibilidade apresentada é fortalecer os sujeitos que formam as escolas do/no campo, produzindo com eles as suas aprendizagens e fazendo-os tomar consciência de sua importância social e econômica no município, na região e no país. É possível ainda proporcionar estudos, situações em que os alunos e seus familiares se posicionem criticamente diante de momentos ou circunstâncias que venham a ser descaracterizados e/ou humilhados devido a sua origem.

A oferta de outras práticas socioculturais e de tecnologias poderia motivar as crianças e adolescentes a permanecerem na escola no campo e no campo, fazendo-os perceber que isso não é uma exclusividade do urbano e que também podem ter acesso no lugar onde vivem.

Uma última ação seria a formação continuada para os professores e gestores das escolas do/no campo para que tenham clara essa concepção de ensino, sua proposta e sua finalidade como educação para a emancipação dos povos do/no campo.

Estes seriam os primeiros passos que poderiam ser dados para que a escola do campo significasse o campo, sempre tendo como eixos que a educação deve ser feita com eles, como sujeitos efetivos do processo de ensino-aprendizagem.

## 10 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Entre todos os seres da natureza, apenas o homem sonha.  
Não falo do sonho orgânico. Falo do sonho de justiça, liberdade, dignidade.  
Falo do sonho de que um mundo melhor é possível. (DUARTE, 2012, p. 12)

Ao iniciar esta pesquisa sobre a Educação do/no Campo, constatou-se que esta é uma modalidade de ensino relativamente jovem, pois, desde os primeiros movimentos dos trabalhadores rurais sem-terra, das universidades e de outros órgãos ligados à emancipação dos povos do campo, até hoje se passaram três décadas. Muitas conquistas foram obtidas, tanto na questão da legislação quanto nas políticas públicas para as escolas e educadores da Educação do/no Campo.

Por incentivo desses avanços legais e políticos, aflorou a curiosidade em saber, a nível local, como a escola do campo significa o campo, sendo este o problema suleador desta pesquisa. Outra curiosidade que provocava a pesquisadora enquanto educadora, filha do campo, era tomar conhecimento sobre se os saberes empíricos, aqueles proclamados por seu avô e seu pai, tinham lugar na escola do/no campo, se o que era ensinado nessas escolas fortalecia a imagem do agricultor intrinsecamente ou apenas reproduzia um currículo urbano que em nada agregava à Educação do/no Campo.

Foram obtidas algumas respostas e muitas perguntas durante o percurso, perguntas essas que servirão para a continuidade da pesquisa, pois, como não eram o foco do trabalho, ficaram suspensas e prontas para serem respondidas *a posteriori*. A questão do redesenho de Tapejara (RS) na década de 1990, após a cessação das Brizoletas, não teve uma resposta com comprovação científica; por isso, deve continuar a ser pesquisada para que, com rigor científico, uma resposta seja encontrada.

Estas são algumas constatações após as rodas de conversa e os processos de intervenção realizados: os docentes desconhecem a modalidade de Educação do/no Campo; não tiveram acesso a sua legislação, às Diretrizes Operacionais da Educação Básica das Escolas do Campo; alguns têm dúvida inclusive se a escola em que trabalham é ou não no campo; o plano de curso foi elaborado por todos os professores do currículo da rede municipal de ensino, sem levar em conta as peculiaridades de cada instituição de ensino – dessa forma, há um currículo único para todo o município; o calendário escolar é elaborado pela Secretaria Municipal de Educação e também é único para todas as escolas; alguns projetos das escolas municipais são para todas, e outros, as escolas elaboram, sem consulta à comunidade escolar; não há um olhar diferenciado para as escolas no campo, inclusive uma teve horário de

funcionamento reduzido a um turno e corre risco de cessação nos próximos anos; há redução do número de alunos anualmente nas escolas no campo; os pais não são convidados a participar da elaboração dos projetos escolares, nem opinam na questão dos conteúdos, o que não os compromete com a escola nem com a aprendizagem dos alunos; os conhecimentos empíricos trazidos pelos alunos não são usados para a construção dos conhecimentos científicos – escola é escola, mundo é mundo e um não pertence ao outro.

Corroborar esta fala Pereira (2009, p. 178):

A ideologia dominante sempre considerou o camponês brasileiro como matuto analfabeto, fraco, atrasado, preguiçoso, ingênuo, incapaz, um Jeca Tatu, que precisa ser redimido pela modernidade [...]. As escolas implantadas no campo só contribuíram para reforçar essa imagem. Escolas com pedagogias bancárias, importadas da cidade como um pacote pronto: currículo, calendário, cartilha e professor. Todos oriundos da cidade.

Por meio dessas constatações, pode-se responder a questão suleadora da pesquisa: a escola não dialoga, não significa o campo, ou seja, ela está no campo, mas não é do campo. Tem tudo trazido da cidade, o que faz com que os alunos maiores pensem em sair do campo. Os pais também trazem uma visão minimizada desse local, pois, apesar de serem minifúndios, praticam a monocultura, plantando soja, a qual tem um alto custo de produção; com pequenos lotes de terra, não conseguem sobreviver nas pequenas propriedades.

As verificações sobre a Educação do/no Campo em Tapejara (RS) e na Grande Tapejara (RS) não são boas, mas não nos permitem desistir de uma educação diferente, que valorize o campo, as pessoas do campo e que signifique este campo. Por isso, no penúltimo capítulo do trabalho, trouxemos algumas propostas para que se comece a engatinhar em direção a essa educação e, com isso, possamos quebrar o estigma de Jeca Tatu, personagem criado por Monteiro Lobato no século XX, 1914, o qual retratava o camponês brasileiro como matuto, preguiçoso e ignorante reabilitando a imagem do agricultor brasileiro e tapejarense e demonstrando a sua importância social e econômica para a região e para o Brasil.

Temos muito a aprender ainda sobre a Educação do/no Campo, mas podemos contribuir para que as escolas no campo de Tapejara (RS) e da Grande Tapejara (RS) conheçam um pouco mais dessa modalidade de ensino e a apliquem realmente nas suas instituições de ensino, fortalecendo a agricultura, o agricultor, a sustentabilidade e a diversidade.



## REFERÊNCIAS

- ANTUNES-ROCHA, Maria I. Da Educação Rural à Educação do Campo: construindo caminhos. In: CARVALHO, Carlos H. de; CASTRO, Magali de (Orgs.). **Educação rural e do campo**. Uberlândia: EDUFU, 2014. p. 13-32.
- ARROYO, Miguel G. **Currículo, território em disputa**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.
- BORDIGNON, Genuíno. Caminhar da educação brasileira: muitos planos, pouco planejamento. In: SOUZA, Donald B. de; MARTINS, Angela Maria (Orgs.). **Planos de educação no Brasil**: planejamento, políticas, práticas. São Paulo: Edições Loyola, 2014. p. 29-53.
- BORTOLINI, Angélica M.; SPANHOL, Itamar A.; DEFAVERI, Suelen (Orgs.). **Tapejara**: origens e desenvolvimento: 60 anos de emancipação político-administrativa: mais de 100 anos de história. Tapejara: Editora de Comunicação Norte Gaúcho, 2016.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação**. São Paulo: Brasiliense, 2007.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado, 1988.
- BRASIL. Decreto-lei n.º 9.613, de 20 de agosto de 1946. Lei Orgânica do Ensino Agrícola. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 ago. 1946. Seção 1, p. 12019.
- BRASIL. Decreto n.º 6.094, de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 25 abr. 2007.
- BRASIL. Lei n.º 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 27 dez. 1961.
- BRASIL. Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, v. 134, n. 248, 23 dez. 1996. Seção 1, p. 27834-27841.
- BRASIL. Lei n.º 10.880, de 9 de junho de 2004. Institui o Programa Nacional de Apoio ao Transporte do Escolar - PNATE e o Programa de Apoio aos Sistemas de Ensino para Atendimento à Educação de Jovens e Adultos. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 11 jun. 2004.
- BRASIL. Lei n.º 12.960, de 27 de março de 2014. Altera a Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para fazer constar a exigência de manifestação de órgão normativo do sistema de ensino para o fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombolas. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 28 mar. 2014.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Conselho Nacional da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

BREITENBACH, Fabiane Vanessa. Educação do Campo no Brasil: uma história que se escreve entre avanços e retrocessos. **Revista Espaço Acadêmico**, v. 11, n. 121, p. 116-123, 2011. Disponível em: <<http://www.periodicos.uem.br/ojs/index.php/EspacoAcademico/article/view/12304/7068>>. Acesso em: 13 nov. 2015.

CALDART, Roseli Salette (Org.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

CARVALHO, Carlos H. de; CASTRO, Magali de (Orgs.). **Educação rural e do campo**. Uberlândia: EDUFU, 2014.

CEMIN, Viviana. **Não só de pão vive o homem**: a construção de escolas no governo Brizola a partir das fotografias da Assessoria de Imprensa do Palácio Piratini (1959-1963). 2010. 102 f. Trabalho de conclusão de graduação (Licenciatura em História) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2010. Disponível em: <<http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/28962>>. Acesso em: 06 set. 2015.

CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DO RIO GRANDE DO SUL. Decreto n.º 17.924, de 13 de junho de 1966. Transforma em Grupo escolar Rural, a Escola Rural de Santa Cecília.

CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DO RIO GRANDE DO SUL. Decreto n.º 18.141, de 31 de outubro de 1966. Transforma em Escola Rural Isolada, o Grupo Escolar Rural de Santa Cecília.

CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DO RIO GRANDE DO SUL. Parecer n.º 285, de 23 de abril de 1982. Autoriza para funcionamento e validação de atividades escolares escolas municipais de Tapejara–RS. **Diário Oficial do Estado do Rio Grande do Sul**, 3 nov. de 1982.

CONTE, Soraya Franzoni; PEIXER, Isabel (Orgs.). **Educação do campo**: reflexões e perspectivas. 2. ed. Florianópolis: Insular, 2011. p. 19-46.

CORDEIRO, Tássia Gabriele Balbi de Figueiredo e. O processo de fechamento de escolas rurais no Estado do Rio de Janeiro: a nucleação escolar analisada a partir da educação do campo. In: ENCONTRO NACIONAL DE GEOGRAFIA AGRÁRIA, 21., 2012, Uberlândia. **Anais...** Uberlândia: UFU, 2012. Disponível em: <[http://www.lagea.ig.ufu.br/xx1enga/anais\\_enga\\_2012/eixos/1066\\_1.pdf](http://www.lagea.ig.ufu.br/xx1enga/anais_enga_2012/eixos/1066_1.pdf)>. Acesso em: 4 nov. 2015.

COSTA, Jean M. A. A proposta de municipalização do ensino nos anos 1990 e seus impactos nas relações entre entes federados. In: CUNHA, Maria Couto (Org.). **Gestão Educacional nos municípios**: entraves e perspectivas. Salvador: EDUFBA, 2009. p. 121-163. Disponível em: <<http://books.scielo.org/id/bxgqr/pdf/cunha-9788523209025-04.pdf>>. Acesso em: 5 jan. 2018.

DALMAZ, Dayane S. S.; MARIANO, Alessandro S. Programa Nacional de Educação do campo (PRONACAMPO): limites e desafios. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS SOBRE EDUCAÇÃO NO CAMPO, 3., 2015, São Carlos. **Anais...** São



Carlos: UFSCAR, 2015. Disponível em:

<[http://www.gepec.ufscar.br/publicacoes/publicacoes-seminarios-do-gepec/seminario-de-2015/2-educacao-no-campo-e-politicas-publicas/e2t06-programa-nacional-de-educacao-do-campo.pdf/at\\_download/file](http://www.gepec.ufscar.br/publicacoes/publicacoes-seminarios-do-gepec/seminario-de-2015/2-educacao-no-campo-e-politicas-publicas/e2t06-programa-nacional-de-educacao-do-campo.pdf/at_download/file)>. Acesso em: 7 nov. 2016.

DIB, Caio. **Caindo no Brasil**: uma viagem pela diversidade da educação. São Paulo: Ed. do Autor, 2015. Disponível em:

<<https://books.google.com.br/books?id=LjTFBAAAQBAJ&printsec=frontcover&hl=pt-BR#v=onepage&q&f=false>>. Acesso em: 12 fev. 2017.

DUARTE, Rosina. **Histórias de um canto do mundo**: memórias de Porto Alegre e do Rio Grande do Sul. 2. ed. Porto Alegre: Tomo Editorial, 2012.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 42. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2018.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. 19.ed.São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança**. 1ª.ed.Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 64. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2017.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A produtividade da escola improdutiva 30 anos depois: regressão social e hegemonia às avessas. **Trabalho Necessário**, n. 20, p. 206-232, 2015.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Projeto societário contra-hegemônico e educação do campo: desafios de conteúdo, método e forma. In: MUNARIN, Antônio; BELTRAME, Sônia; GRAYLING, A. C. **A Epistemologia**. Tradução de Paulo Ghiraldelli Jr. Cambridge, Massachusetts: Blackwell Publishers Ltd, 1996. Disponível em:

<[http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/artigos\\_teses/FILOSOFIA/Artigos/Epistemologia.pdf](http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/artigos_teses/FILOSOFIA/Artigos/Epistemologia.pdf)>. Acesso em: 27 set. 2016.

GALEANO, Eduardo. **As palavras andantes**. Tradução de Eric Nepomuceno. 5. ed. Porto Alegre: L&PM, 2007.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Censo 1960**. Disponível em: <[www.sidra.ibge.gov.br](http://www.sidra.ibge.gov.br)>. Acesso em: 20 abr. 2016.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Enciclopédia dos municípios brasileiros. Rio de Janeiro: IBGE, 1957-1964. Disponível em:

<<https://biblioteca.ibge.gov.br/index.php/biblioteca-catalogo?view=detalhes&id=227295>>. Acesso em: 20 jan. 2017.

KOLLING, Edgar J.; CERIOLI, Paulo R.; CALDART, Roseli S. (Orgs.). **Educação do Campo**: identidade e políticas públicas. Brasília, DF: Articulação Nacional por uma Educação do Campo, 2002. Coleção Por Uma Educação do Campo, n. 4.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola**: teoria e prática. 5. ed. rev. e ampl. Goiânia, GO: Editora Alternativa, 2001.

LUFT, Celso P. **Minidicionário Luft**. São Paulo: Ática, 2000.

MADEIRA, Claudemir Pereira. **Da Multisseriação à Nucleação**: a Escola Municipal Alfredo Dias de Cerrito/RS – Décadas de 1980 a 1990. 2010. 133f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2010. Disponível em: <[http://guaiaca.ufpel.edu.br/bitstream/123456789/1742/1/Claudemir\\_Pereira\\_Madeira\\_Dissertacao.pdf](http://guaiaca.ufpel.edu.br/bitstream/123456789/1742/1/Claudemir_Pereira_Madeira_Dissertacao.pdf)>. Acesso em: 07 out. 2015.

MARTINS, Suely A. As contribuições teórico-metodológicas de E. P. Thompson: experiência e cultura. **Revista Eletrônica dos Pós-Graduandos em Sociologia Política da UFSC**, v. 2, n. 2, p. 113-126, ago./dez. 2006.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Parecer CNE/CEB n.º 36, de 04 de dezembro de 2001. Diretrizes Operacionais para a Educação Básica das escolas do Campo. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 13 mar. 2002. Seção 1, p. 11.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB n.º 1, de 03 de abril de 2002. Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 9 abr. 2002. Seção 1, p. 32.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Portal Pronacampo**. Disponível em: <<http://pronacampo.mec.gov.br/>>. Acesso em: 15 out. 2016.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Secretaria da Educação Básica. **Conselho Escolar e a educação do campo**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006. Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares, v. 9.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. **Caderno de Orientações Pedagógicas para Formação de educadoras e educadores**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2010. Programa Escola Ativa.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. **Educação do Campo**: diferenças mudando paradigmas. Brasília: SECAD, 2007. Cadernos SECAD 2. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/educacaocampo.pdf>>. Acesso em: 16 abr. 2016.

MUNARIM, Antônio. Educação do Campo: desafios teóricos e práticos. In: MUNARIM, Antônio; BELTRAME, Sônia; CONTE, Soraya F.; PEIXER, Zilma I. (Orgs.). Educação do campo: reflexões e perspectivas. 2. ed. Florianópolis: Insular, 2011.

MUNARIM, Antônio; BELTRAME, Sônia; CONTE, Soraya F.; PEIXER, Zilma Isabel (Orgs.). **Educação do campo**: reflexões e perspectivas. 2. ed. Florianópolis: Insular, 2011.

NÚCLEO REGIONAL DE FRANCISCO BELTRÃO. **Educação do Campo**. 2009. Apresentação de slides. Disponível em: <<https://pt.slideshare.net/culturaafro/educacao-do-campo>>. Acesso em: 16 abr. 2016.

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

QUADROS, Claudemir de. Brizoletas: a ação do governo de Leonel Brizola na Educação Pública do Rio Grande do Sul (1959-1963). **Revista Teias**, Rio de Janeiro, ano 2, n. 3, p. 1-10, jan./jun. 2001.

RICHARDSON, Roberto Jarry (Org.). **Pesquisa social**: métodos e técnicas. 3. ed. São Paulo: Atlas, 2011.

RIO GRANDE DO SUL. Assembleia Legislativa. **Rio Grande do Sul, seus municípios e suas leis de criação**. Disponível em: <[http://www.al.rs.gov.br/Download/CAM/cronologia\\_municipios.PDF](http://www.al.rs.gov.br/Download/CAM/cronologia_municipios.PDF)>. Acesso em: 23 jan. 2017.

RIO GRANDE DO SUL. Secretaria de Estado da Educação. **Conhecimento científico e saber popular**. Porto Alegre: Secretaria de Estado da Educação, 2000. Caderno Temático da Constituinte Escolar, n. 7.

RIO GRANDE DO SUL. Secretaria de Estado da Educação. **Educação do meio rural**. Porto Alegre: Secretaria de Estado da Educação, 2000. Caderno Temático da Constituinte Escolar, n. 18.

SANTOS, Ramofly B. dos; SILVA, Marizete A. da. Políticas Públicas em educação do campo: Pronera, Procampo e Pronacampo. **Reveduc**, v. 10, n. 2, p. 135-144, 2016. Disponível em: <<http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/1549/493>>. Acesso em: 22 out. 2016.

SILVA, Ariosto Moura da. Educação do campo: uma breve (re)construção epistemológica. In: LIMA, Elmo de Souza; SILVA, Ariosto Moura da (Orgs.). **Diálogos sobre Educação do Campo**. Teresina: EDUFPI, 2011. p. 63-85.

STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime J. (Orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

TAPEJARA. **Folha do serviço geográfico do exército e mapa municipal**. Mapa do Plano Rodoviário municipal [Tapejara], 1975. Escala: 1:75000.

TAPEJARA. Parecer n.º 007, de 2 de julho de 2009. Aprova o descredenciamento da Escola Municipal de Ensino Fundamental Dona Leopoldina, no início do ano letivo 2009. A mesma deixa de integrar o Sistema Municipal de Ensino.

TIERRA, Pedro. **A fala da terra**. 2002. Disponível em: <<http://www.reformaagrariaemdados.org.br/sites/default/files/A%20fala%20da%20terra%20-%20Pedro%20Tierra.pdf>>. Acesso em: maio de 2018.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. Formação de professores. **Portal do Observatório do PNE**. Disponível em: <<http://www.observatoriodopne.org.br/metaspne/15-formacao-professores/>>. Acesso em: 9 nov. 2016.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 2008.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **Projeto político pedagógico da escola: uma construção possível**. In: Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico. Campinas, SP: Papyrus, 1995.

Disponível em:

<http://www.periodicos.proped.pro.br/index.php/revistateias/article/viewFile/56/58> acesso em 07/10/2015

Disponível em: [www.revistadehistoria.com.br](http://www.revistadehistoria.com.br). Acesso em 04/11/2015

Disponível em: <http://www.cidades.ibge.gov.br/v3/cidades/municipio/4320909> acesso em 20/01/2017

## **APÊNDICE A – Termo de consentimento**

**Termo de consentimento livre e esclarecido para os professores, gestores, pais e alunos que atuam, são responsáveis ou frequentam as escolas do/no campo do município de Tapejara (RS)**

Projeto de Pesquisa:

**DIÁLOGO ENTRE ESCOLA NO CAMPO E EDUCAÇÃO DO CAMPO:  
a escola que está no campo dialoga com a Educação do Campo?**

Pesquisadora responsável: Elaine Elisa Hanel

Telefone: 54-999942759

E-mail: [ee.hanel@bol.com.br](mailto:ee.hanel@bol.com.br)

Orientadora da pesquisadora: Isabel Rosa Gritti

Prezado(a) participante:

Este termo tem a finalidade de obter seu consentimento formal para participar da pesquisa **“Diálogo entre escola no campo e Educação do Campo: a escola que está no campo dialoga com a Educação do Campo?”**, que será desenvolvida pela aluna do Mestrado Profissional em Educação da Universidade Federal da Fronteira Sul, UFFS – Campus Erechim-RS.

A pesquisa tem como objetivo principal analisar como a escola que está situada no campo dialoga com esse espaço: se ela contempla os saberes do campo, se utiliza as diretrizes educacionais para este espaço e como os pais, professores, gestores e alunos pensam o espaço do campo.

Para a coleta de dados, serão utilizadas entrevistas semiestruturadas que serão realizadas com os professores, gestores, pais e alunos das escolas do/no campo do município de Tapejara (RS), a partir da metodologia da pesquisa participante. As respostas obtidas na entrevista serão anônimas no momento da análise dos dados. Além das entrevistas, acontecerão encontros visando ao diálogo com a comunidade escolar e à elaboração da proposta de intervenção. As informações obtidas pelo estudo serão utilizadas para fins acadêmicos.

A participação é voluntária, porém crucial para o êxito da pesquisa; entretanto, os envolvidos poderão desistir a qualquer momento, não acarretando nenhum dano.

Estou ciente de que minha privacidade será respeitada, ou seja, meu nome ou qualquer outro dado que possa, de qualquer forma, me identificar, será mantido em sigilo.

Enfim, tendo sido orientado quanto ao teor de todo o aqui mencionado e compreendido a natureza e o objetivo do já referido estudo, manifesto meu livre consentimento em participar, estando totalmente ciente de que não há nenhum valor econômico, a receber ou a pagar, por minha participação.

Tapejara, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2017.

---

Assinatura do(a) participante

---

Pesquisadora  
Mestranda Elaine Elisa Hanel

**APÊNDICE B – Proposta de entrevista semiestruturada com os gestores e professores**

- a) A escola trabalha com algum projeto específico para a escola no campo? Qual?
- b) Você entende esta escola como uma escola do/no campo? Justifique sua resposta.
- c) Como se construiu o currículo desta escola?
- d) Você tem conhecimento sobre as Diretrizes Operacionais para a Educação do Campo?
- e) Os conhecimentos que os alunos trazem sobre o campo são utilizados no processo pedagógico da escola? Justifique sua resposta.
- f) Quanto à elaboração do calendário escolar, são levados em consideração a época do plantio e da colheita e o ciclo agrícola?
- g) A escola recebe algum material específico para a escola do/no campo?
- h) Como o Plano Político-Pedagógico (PPP) desta escola foi construído? Por que foi construído dessa forma?
- i) Na sua opinião, há diferença entre o ensino ministrado nas escolas urbanas e nas escolas do/no campo? Justifique sua resposta.

**APÊNDICE C – Proposta de entrevista semiestruturada com os alunos das escolas do/no campo do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental**

- a) De que comunidade vocês vêm? (Onde vocês moram?)
- b) Que horas vocês pegam o transporte escolar para vir para a escola?
- c) Que horas vocês chegam em casa depois da aula?
- d) Quem de vocês pretende ficar trabalhando no interior quando crescer? Por quê?
- e) Quem não vai ficar no interior? Por quê?
- f) Na escola você aprende coisas que ajudam lá na sua casa? Cite exemplos.



**APÊNDICE D – Proposta de entrevista semiestruturada com os pais dos alunos que frequentam as escolas do/no campo do município de Tapejara (RS)**

- a) O senhor entende que a escola do/no campo ajuda seu filho a valorizar o local onde vive?
- b) Em algum momento o senhor foi chamado para ajudar a construir a proposta de trabalho da escola?
- c) O que o senhor pensa que estaria faltando na escola do/no campo do seu filho?