



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

**MICHELE SOARES CARVALHO**

**A ESCOLA MUNICIPAL ILDA CASARIN PIOVESAN/RS E O PARADIGMA DA**  
**EDUCAÇÃO DO CAMPO**

**ERECHIM**

**2019**

**MICHELE SOARES CARVALHO**

**A ESCOLA MUNICIPAL ILDA CASARIN PIOVESAN/RS E O PARADIGMA DA  
EDUCAÇÃO DO CAMPO**

Dissertação de Mestrado apresentada para o Programa de Pós-graduação Profissional em Educação da Universidade Federal da Fronteira Sul como requisito parcial para obtenção do título de Mestre Profissional em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Emerson Neves da Silva.

ERECHIM

2019

### **Bibliotecas da Universidade Federal da Fronteira Sul - UFFS**

Carvalho, Michele Soares

A Escola Municipal Ilda Casarin Piovesan/RS e o paradigma da Educação do Campo / Michele Soares Carvalho. -- 2019.

104 f.

Orientador: Doutor em História Emerson Neves da Silva.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal da Fronteira Sul, Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação-PPGPE, Erechim, RS, 2019.

1. Educação do Campo. 2. Agricultura camponesa. 3. Resistência. I. Silva, Emerson Neves da, orient. II. Universidade Federal da Fronteira Sul. III. Título.

**MICHELE SOARES CARVALHO**

**A ESCOLA MUNICIPAL ILDA CASARIN PIOVESAN/RS E O PARADIGMA DA  
EDUCAÇÃO DO CAMPO**

Dissertação de Mestrado apresentada para o Programa de Pós-graduação Profissional em Educação da Universidade Federal da Fronteira Sul como requisito parcial para obtenção do título de Mestre Profissional em Educação.

Orientador (a): Prof. Dr. Emerson Neves da Silva- PPGPE-UFFS

Esta dissertação foi defendida e aprovada pela banca em: 20/02/2019

BANCA EXAMINADORA

---

Prof. Dr. Emerson Neves da Silva – UFFS (Presidente)

---

Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Consuelo Cristine Piaia – UFFS (Membro Externo)

---

Prof. Dr. Leandro Carlos Ody– UFFS (Membro Interno)

Ao meu pai que mesmo ausente ainda me ensina a encarar a vida com alegria.

À minha mãe, mulher guerreira que me arrasta com o seu exemplo.

À minha irmã, melhor presente que meus pais poderiam ter me dado.

Ao meu esposo, que me mostra como viver de forma leve.

À minha filha, gestada junto a essa dissertação, o meu amor sublime.

## **AGRADECIMENTOS**

À Universidade Federal da Fronteira Sul, palco de resistência e conquistas dos trabalhadores, por se tornar espaço de efetivação do direito da classe popular ao ensino de qualidade social.

Aos professores do PPGE pelos ensinamentos e exemplos de vida, em especial ao professor Emerson pela caminhada que realizamos juntos, me instigando a superar as minhas dificuldades.

À Escola Ilda, agradeço aos alunos, professores e direção por terem me acolhido e abraçado a pesquisa. Sem vocês esta pesquisa seria impossível.

Aos meus colegas de trabalho, em especial ao amigo Pedro, que foi meu incentivador de todas as horas.

Aos colegas de mestrado, obrigada pelas experiências que compartilharam.

Agradeço ao meu marido por me impulsionar a ir além, à minha filha Joana, que nasceu em meio a esta dissertação e me motivou a seguir em frente. À minha mãe e minha irmã, obrigada por me darem suporte para continuar e incentivo para me empenhar ao máximo.

Primeiro levaram os negros  
Mas não me importei com isso  
Eu não era negro  
Em seguida levaram alguns operários  
Mas não me importei com isso  
Eu também não era operário  
Depois prenderam os miseráveis  
Mas não me importei com isso  
Porque eu não sou miserável  
Depois agarraram uns desempregados  
Mas como tenho meu emprego  
Também não me importei  
Agora estão me levando  
Mas já é tarde.  
Como eu não me importei com ninguém  
Ninguém se importa comigo.  
Bertolt Brecht

## RESUMO

O presente trabalho teve como objetivo analisar a contribuição da Escola Municipal Ilda Casarin Piovesan para o processo de resistência da agricultura camponesa em Lajeado do Bugre/RS, com o intuito de contribuir com a construção da Educação do Campo aliada ao processo de resistência da agricultura camponesa neste Município. Para isso, os objetivos específicos foram analisar o contexto histórico da agricultura camponesa da comunidade e o Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola Municipal Ilda Casarin Piovesan comparando-a com o paradigma da Educação do Campo, para, por fim, elaborar proposta de reorganização pedagógica da Escola visando o fortalecimento do diálogo entre a Escola e a agricultura camponesa. A pesquisa caracteriza-se como um estudo de caso qualitativo, utilizando as técnicas de análise documental, através da análise do PPP da Escola, de observação participante nos momentos de inserção na Escola, e grupos focais mistos com alunos, professores e direção escolar, buscando informações sobre a trajetória escolar dos participantes, história da agricultura, realidade e projetos da educação e da agricultura, percepções sobre a cultura, identidade, trabalho e meio ambiente, bem como possibilidades percebidas pelos participantes de aproximações entre a realidade do campo e a educação. Os resultados da pesquisa indicam que os participantes foram marcados pela falta de acesso às políticas públicas que fomentam a agricultura e a educação de qualidade social, resultando na evasão escolar, educação distanciada da realidade, trabalho infantil, falta de acesso a terra, desvalorização da agricultura camponesa e êxodo rural. As lógicas da agricultura capitalista e da agricultura camponesa permeiam os discursos dos participantes, a realidade das famílias é a agricultura camponesa, essa posição é expressada através do trabalho, cultura, identidade e relação com o meio ambiente, porém, alguns jovens vislumbram trabalhar na cidade ou com monoculturas, e indicam prioridade sobre a renda em detrimento da manutenção da família. A realidade do campo é trabalhada de forma prática, em situações pontuais e desvinculadas do PPP, e quando instigados, os participantes vislumbram a Educação do Campo de forma utilitarista, visando ações imediatas nas propriedades rurais e desvinculadas da sociedade. O PPP da Escola reflete a realidade educacional, nele não há menção da Educação do Campo, ou mesmo de uma educação pautada pela realidade dos sujeitos. Assim, é necessário repensar o projeto de Escola para construir uma educação de qualidade social e reivindicar infraestrutura. Desse modo, foi possível identificar a importância de debater o projeto educativo e a lógica de agricultura da comunidade escolar. Para contribuir com a construção da Educação do Campo a pesquisa traz propostas de intervenções como estimular a participação de toda a comunidade escolar na Escola, dialogar com as dificuldades históricas da comunidade e a realidade dos sujeitos, organizar grupo de estudo sobre Educação do Campo para ter subsídios para reelaborar o PPP.

Palavras-chave: Educação do Campo. Agricultura camponesa. Resistência.

## RESÚMEN

Este estudio pretendía analizar la aportación de la Escuela Municipal Ilda Casarin Piovesan al proceso de resistencia de la agricultura campesina en Lajeado do Bugre/RS, con el fin de contribuir a la construcción de la educación de campo aliado a la El proceso de resistencia de la agricultura campesina en este municipio. Para este propósito, los objetivos específicos fueron analizar el contexto histórico de la agricultura campesina en la comunidad, y el Proyecto Político Pedagógico (PPP) de la Escuela Municipal Ilda Casarin Piovesan comparándolo con el paradigma de la educación del campo, para poner fin a la elaboración propuesta de reorganización pedagógica de la escuela con el objetivo de fortalecer el diálogo entre la escuela y la agricultura campesina. La investigación se caracteriza como un estudio de caso cualitativo, utilizando las técnicas de análisis documental, a través del análisis del PPP de la escuela, de observación participante, en momentos de inserción en la escuela, y grupos focales mixtos con estudiantes, profesores y directivos de la escuela que buscan información sobre la trayectoria escolar de los participantes, la historia de la agricultura, la realidad y los proyectos de educación y agricultura, las percepciones de la cultura, la identidad, el trabajo y el medio ambiente, así como posibilidades percibidas por los participantes de aproximaciones entre la realidad del campo y la educación. Los resultados de la investigación indican que los participantes estuvieron marcados por la falta de acceso a las políticas públicas que promueven la educación de la agricultura y la calidad social, resultando en abandono escolar, educación distented de la realidad, trabajo infantil, falta de acceso a la tierra, devaluación de la agricultura campesina y éxodo rural. Las lógicas de la agricultura capitalista y la agricultura campesina impregnan los discursos de los participantes, la realidad de las familias es la agricultura campesina, esta posición se expresa a través del trabajo, la cultura, la identidad y la relación con el medio ambiente, sin embargo, Algunos jóvenes prevén trabajar en la ciudad o con monocultivos y prioridad sobre los ingresos en detrimento del mantenimiento familiar. La realidad del campo se trabaja de manera práctica, en situaciones puntuales y desvinculadas de PPP, y cuando se instiga, los participantes vislumbran la educación de campo de una manera utilitaria, apuntando a acciones inmediatas en propiedades rurales y desconectadas de sociedad. El PPP de la escuela refleja la realidad educativa, no hay mención de la educación del campo, o incluso de una educación basada en la realidad de los temas. Por lo tanto, es necesario replantear el proyecto escolar para construir una educación de calidad social y reclamar infraestructura. Así, fue posible identificar la importancia de discutir el proyecto educativo y la lógica de la agricultura de la comunidad escolar. Para contribuir a la construcción de la educación de campo, la investigación trae propuestas para intervenciones tales como estimular la participación de toda la comunidad escolar en la escuela, dialogar con las dificultades históricas de la comunidad y la realidad de los temas, creación de grupos estudio de Educación de Campo para tener subsidios para reformular el PPP.

Palabras clave: Educación de campo. Agricultura campesina. Resistencia.

## **LISTA DE ILUSTRAÇÕES**

Figura 1 - Mapa de localização do Município de Lajeado do Bugre/RS.....	18
Quadro 1- Comparativo entre o IDEB e o IDHM do Brasil, Rio Grande do Sul e de Lajeado do Bugre.	20
Quadro 2- Análise de conteúdo dos grupos focais realizados na Escola Municipal de Ensino Fundamental Ilda Casarin Piovesan.....	58

## LISTA DE FOTOGRAFIAS

Fotografia 1 - Representação do Meio Ambiente, realizada por alunos participantes do Grupo Focal da Escola Municipal de Ensino Fundamental Ilda Casarin Piovesan.....	76
Fotografia 2 - Representação da Cultura, realizada por alunos participantes do Grupo Focal da Escola Municipal de Ensino Fundamental Ilda Casarin Piovesan.....	78
Fotografia 3 - Representação da Identidade, realizada por alunos participantes do Grupo Focal da Escola Ilda Casarin Piovesan.....	79
Fotografia 4 - Representação do Trabalho, realizada por alunos participantes do Grupo Focal da Escola Ilda Casarin Piovesan.....	80

## LISTA DE SIGLAS

ASCAR	Associação Sulina de Crédito e Assistência Rural
CLT	Consolidação das Leis de Trabalho
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EMATER	Associação Rio-grandense de Empreendimentos de Assistência Técnica e Extensão Rural
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IDHM	Índice de Desenvolvimento Humano Municipal
INCRA	Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
MAB	Movimento dos Atingidos por Barragens
MEB	Movimento de Educação de Base
MST	Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra
PIBID	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
PPP	Projeto Político Pedagógico
PRONAF	Programa Nacional de Fortalecimento da Agricultura Familiar
PRONERA	Programa Nacional de Educação da Reforma Agrária
UFSC	Universidade Federal de Santa Maria

## SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO .....	12
2	O DESENVOLVER DA PESQUISA.....	15
2.1	A PESQUISADORA.....	15
2.2	A ESCOLA ILDA.....	19
2.3	A PESQUISA.....	22
2.4	A EDUCAÇÃO DO CAMPO E A AGRICULTURA CAMPONESA .....	24
2.4.1	Agricultura Camponesa .....	24
2.4.2	A Educação do Campo .....	28
2.4.3	O diálogo entre a Educação do Campo e a agricultura camponesa .....	35
3	ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO .....	42
3.1	OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE .....	43
3.2	ANÁLISE DOCUMENTAL DO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO .....	46
3.3	ANÁLISE DO GRUPO FOCAL .....	51
3.3.1	Agricultura.....	56
3.3.2	Educação.....	66
3.3.3	Matrizes Culturais .....	74
3.3.4	Avaliação do grupo focal.....	79
3.4	O FIM DO DIAGNÓSTICO .....	80
4	PROPOSTA DE INTERVENÇÃO.....	84
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	88
	REFERÊNCIAS .....	91
	APÊNDICE A.....	95
	APÊNDICE B -.....	98
	APÊNDICE C -.....	101

## 1 INTRODUÇÃO

A essência da epígrafe de Bertolt Brecht remete à consciência de classe necessária para o enfrentamento do capital, revela um despertar para a coletividade e a importância da construção da identidade de sujeito social. Bertolt Brecht nos convida a resistir unidos, e nessas entrelinhas que a presente pesquisa se delineou, visando o fortalecimento dos trabalhadores do campo.

Conforme o Censo demográfico (IBGE, 2010), a população brasileira vive majoritariamente na área urbana, e no campo a maior parte das terras não são cultivadas pelos agricultores familiares. A realidade do campo brasileiro requer das famílias que nele permanecem resistência, principalmente para enfrentar a concentração dos recursos públicos destinados à saúde, cultura, esporte, educação, entre outros, para os centros urbanos, a pressão do agronegócio sobre a sua forma de trabalhar e viver, e a concentração de terra.

Contrapondo a realidade agrícola brasileira, no município de Lajeado do Bugre as terras são cultivadas por agricultores familiares e as famílias permanecem trabalhando e morando no campo, porém, o Município apresenta o terceiro menor Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM) do estado do Rio Grande do Sul (IBGE, 2010). Nesse contexto, cabe a nós compreendermos como a educação tem contribuído para a permanência dessas famílias no campo.

O sucateamento das escolas, o fechamento de portas, a desvalorização dos professores, oferta de materiais didáticos elitizados, investimento no agronegócio, destruição ambiental, falta de acesso à saúde pública, cultura, esportes, faz com que o campo seja visto como atrasado e que a cidade seja vista como o lugar bom para se morar. O modelo agrícola brasileiro, associado à privação de direitos sociais, expulsa o homem do campo ou expulsa o campo dele.

Em um campo onde há privação de direitos sociais, desvalorização da cultura camponesa, exploração do trabalho, para que serve o sistema educacional, ainda mais público, se não for para lutar contra a alienação? Essa angústia expressa pela pergunta de Mészáros (2008) deve mover a educação. Como atores da nossa história não somos neutros, ao fortalecer a educação rural ou a educação urbana para trabalhadores e filhos de trabalhadores do campo estamos contribuindo com o desmonte dos direitos sociais e da emancipação humana.

O estudo de caso foi desenvolvido em uma escola pública, com ameaças de fechamento, cujos sujeitos sociais têm as suas vidas atreladas à agricultura camponesa. Considerando a realidade apresentada, compreendemos a importância das escolas do campo, que, para além da aproximação física do campo, têm seu projeto alicerçado pela realidade de seus sujeitos.

Assim, as peculiaridades desta realidade e o aporte teórico da Educação do Campo instigaram a pesquisadora a definir como objetivo principal como a escola Municipal Ilda Casarin Piovesan contribui para o processo de resistência da agricultura camponesa em Lajeado do Bugre/RS.

Além deste objetivo principal, foram definidos mais três objetivos específicos: fazer a análise do contexto da comunidade em que a escola Municipal Ilda Casarin Piovesan está inserida, buscando identificar: história da educação e da agricultura, relação da educação e da agricultura na Escola, situação atual, perspectivas e projetos sobre a educação e a agricultura; analisar o Projeto Político Pedagógico (PPP) da Escola através da comparação com o paradigma da Educação do Campo; elaborar diagnóstico e proposição de reorganização pedagógica da Escola, visando fortalecer o diálogo entre a Escola e a agricultura camponesa.

Os nossos objetivos procuraram saber se as questões da realidade dos camponeses têm efetivamente pautado o projeto educativo da Escola e que concepções e princípios pedagógicos permitem a construção da identidade de uma escola do campo, ou seja, de uma escola do campo que fortaleça os camponeses.

Conforme Gil (2008, p. 27) a pesquisa aplicada é um estudo que tem como finalidade a resolução de problemas que são identificados no âmbito das sociedades em que o pesquisador vive, pois tem como “característica fundamental o interesse na aplicação, utilização e consequências práticas dos conhecimentos”.

Nesse sentido, a questão motivadora deste estudo está ligada também a vida da pesquisadora, pois as vivências como camponesa, aluna de escola no campo e extensionista rural, contribuíram para a sua formação ideológica, substanciando o presente trabalho.

Nesse contexto, faz-se necessário debater sobre ideologia e senso comum. A pesquisa insere-se no cerne da luta de classe, acesso a terra, educação, crédito agrícola, saúde, transporte, merenda escolar, por isso faz-se necessário discutir sobre ideologia, que conforme Demo (1995) é tendenciosa, no sentido de não encarar a realidade como ela é, mas como gostaria que fosse, dentro de interesses determinados, porém, não existe ator social neutro, é possível controlar a ideologia, mas não a eliminar. De acordo com o autor, o senso comum está ligado ao bom senso, ao comum, à falta de aprofundamento, ao óbvio que organiza a vida das pessoas. Ao investigar uma escola no campo e a sua relação com o fortalecimento da agricultura camponesa a nossa pesquisa baseia-se em Freire (2005, p. 84), quando nos diz que “não é possível o desrespeito ao saber de senso comum; não é possível tentar superá-lo sem, partindo dele, passar por ele”, essa caminhada deve envolver a superação de uma curiosidade ingênua em uma curiosidade crítica.

Considerando o que foi exposto, concordamos com Minayo (2001, p. 13) que “o objeto das Ciências Sociais é histórico”, ou seja, possui consciência histórica. Nessa historicidade, tanto sujeito quanto objeto possui uma identidade comum, assim intrínseca e extrinsecamente ideológica, devido à realidade social com o dinamismo da vida individual e coletiva. O objeto das ciências sociais é essencialmente qualitativo.

Para a realização dessa pesquisa, optamos pela pesquisa qualitativa como método central, pois ela tem o potencial de responder 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 (MINAYO, 2001).

Nesse sentido, as ciências sociais não se constroem na frieza e no individualismo e, com base no materialismo histórico-dialético, é possível afirmar que cada ser humano tem a sua curiosidade aguçada de maneira única e a realidade condiciona a identidade do sujeito.

A dissertação foi organizada em quatro capítulos. Iniciamos o nosso estudo apresentando o problema e os objetivos da pesquisa, demarcando o nosso posicionamento e comprometendo-nos ética e politicamente com a pesquisa. No segundo capítulo contamos a história da pesquisa destacando o caminho percorrido pela pesquisadora, contextualizando a realidade da escola Municipal Ilda Casarin Piovesan. Também delineamos as opções metodológicas da pesquisa e em seguida as aproximações entre a agricultura camponesa e a Educação do Campo.

O terceiro capítulo dedica-se a apresentar os dados coletados através da observação participante, PPP e grupo focal travando um diálogo entre as vivências dos participantes e a Educação do Campo através das categorias que emergiram durante a análise de conteúdo. No quarto capítulo explicitamos nossas contribuições que pretendem contribuir com a elaboração de uma proposta de intervenção para a Escola. O objetivo deste capítulo é apresentar possibilidades de aproximação entre a Escola Municipal Ilda Casarin e a Educação do Campo.

E, para concluir, apresentamos as nossas considerações finais, com o intuito de abrir possibilidades para a construção de uma educação popular, tendo como perspectiva que esta pesquisa contribua para a inserção da Escola em um debate da Educação do Campo, sabendo que este é um processo permanente e necessário.

## 2 O DESENVOLVER DA PESQUISA

Neste capítulo apresentamos a trajetória pessoal da pesquisadora, visando, assim, elucidar os motivadores pessoais da pesquisa, contextualizamos a realidade da Escola Ilda, seguida pelas opções metodológicas e aporte teórico que embasam este estudo.

### 2.1 A PESQUISADORA

Devido à pessoalidade desta seção, tomo a liberdade de me expressar na primeira pessoa. Assim, para iniciar a conversa, sou a primeira de duas filhas de agricultor e agricultora familiar e de professora. Cresci em uma comunidade chamada Linha Sortica, no interior do município de Palmeira das Missões, noroeste do estado do Rio Grande do Sul. Morávamos ao lado da casa dos meus avós paternos, e as terras que eram cultivadas pela minha família pertenciam ao meu avô. A mão de obra utilizada para o cultivo da terra era familiar, plantações para o consumo da família e para a comercialização de leite, soja, trigo e milho.

Eu sempre questionava meu pai sobre as monoculturas, pois elas exploravam nossa força de trabalho e usavam outras rendas para pagar seus insumos, ele afirmava que davam lucro, mesmo sem nunca ter feito a gestão de tais atividades, reproduzindo assim, o discurso disseminado pelos pacotes tecnológicos.

A minha infância foi embaixo dos parreirais, correndo pelos campos nativos, aos cuidados dos meus familiares, observando as suas lidas, ajudando na horta e a tirar leite. Ingressei na educação infantil aos seis anos de idade, mas logo recebi avanço para a primeira série por já entrar na educação infantil alfabetizada.

A escola que eu estudei da pré-escola até a oitava série se chama Escola Municipal de Ensino Fundamental Duque de Caxias, localizada no distrito de Santa Terezinha, também interior de Palmeira das Missões. Ela localiza-se em um povoado a cinco quilômetros da minha antiga casa. Para chegar até ela eu pegava o transporte escolar em frente à minha casa, mas quando chovia eu caminhava dois quilômetros para pegar o ônibus devido à má condição das estradas. Eu e minha mãe fazíamos esse trajeto juntas, pois ela trabalhava na mesma escola.

Minha irmã nasceu quando eu tinha nove anos de idade. Aos dez anos eu tinha a responsabilidade de cuidar dela e ajudar nas tarefas domésticas no contraturno da aula, caso precisasse eu logo chamava o meu pai, que lidava em torno da nossa casa.

Na escola todas as pessoas se conheciam, os professores que tive nas séries iniciais também moravam no campo, faziam parte da comunidade e as aulas envolviam o rural. A partir

da quinta série professores que vinham da cidade eram a maioria, dando aulas distanciadas do campo. Somente a origem dos professores não devia ser o que determinava a inclusão/exclusão do rural, mas principalmente o fato da escola não possuir um Projeto Político Pedagógico pautado na Educação do Campo.

Somente o ensino fundamental era ofertado no interior do Município, todos os alunos que moravam no campo precisavam ir até a cidade para fazer o ensino médio, e ainda precisam. Eu optei pelo ensino médio profissionalizante, Curso Normal, o qual era ofertado no Instituto Estadual Borges do Canto.

Para cursar o ensino médio eu saía de casa às seis horas da manhã, retornando à uma hora da tarde. O percurso era feito com o transporte escolar, já chegava cansada e com fome na aula. Além disso, havia separação nas turmas do ensino médio, a que eu fazia parte era composta apenas por pessoas que moravam no interior, não havia interação com os alunos das demais turmas, sentimo-nos isolados. E mesmo por se tratar de formação de professores, em nenhum momento discutimos sobre Educação do Campo.

Posso caracterizar as séries iniciais como uma aproximação do rural, mas sem a criticidade da Educação do Campo, as séries finais como distanciadas do rural e sem a criticidade da Educação do Campo, e o ensino médio como alienado do rural/campo.

Quando eu estava cursando o último ano do ensino médio, a minha família mudou-se para a cidade para que meu pai recebesse tratamento de saúde adequado contra câncer, pois, devido à distância, ele não conseguiria ir para casa todos os dias se continuássemos morando lá. A mudança para nós significou largar o nosso trabalho, amigos, comunidade, terra. Para minha mãe, além disso, mudar totalmente sua forma de trabalho, dar aulas para alunos urbanos, deixando de lado os vinte e três anos de trabalho com as escolas no campo.

No mesmo ano concluí o ensino médio e comecei a trabalhar como vendedora em uma loja de calçados da cidade, pois precisava ajudar meus pais com os gastos que tínhamos. No ano seguinte, 2009, prestei o vestibular para o curso de Ciências Biológicas pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) *campus* Palmeira das Missões, e então deixei o emprego de vendedora para iniciar a graduação.

No ano de 2010 meu pai faleceu, e as mudanças que seguiram nos levaram a guardar no peito a saudade da nossa terra, e ela foi cultivada por outros.

A graduação foi o momento de entender como funcionava toda aquela biodiversidade que eu observava desde criança, oportunidade de aguçar a minha curiosidade e através do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) trabalhar com alunos e seus

professores, conhecendo assim a realidade de algumas escolas estaduais de Palmeira das Missões.

Por quatro anos o PIBID me permitiu entrar em contato com a docência, que após o fim do ensino médio em magistério não havia mais sido exercitada. Ele possibilitou a troca de experiências, observação, análise e construção da docência.

Em 2014 concluí a graduação e comecei a trabalhar como extensionista rural pela Associação Rio-grandense de Empreendimentos de Assistência Técnica e Extensão Rural (EMATER), Associação Sulina de Crédito e Assistência Rural (ASCAR) no Município de Lajeado do Bugre/RS (Mapa 1).

Mapa 1 - Mapa de localização do Município de Lajeado do Bugre/RS.



Fonte: Elaborado pela autora no Google Earth Pro.

A extensão rural, conforme Freire (1983) deve sobrepor a expressão extensão, que remete à ideia de alguém que leva algo, ou seja, do extensionista que detém o conhecimento e o transmite aos camponeses. Nesse sentido, conforme Freire, a extensão rural deve se aproximar do significado linguístico do diálogo e da comunicação para então ser educativa, superando a ação mecanicista e construindo-se como ação crítica.

Senti-me muitas vezes deslocada como extensionista rural por não estar dentro de uma sala de aula, pois as experiências que tive no ensino médio profissionalizante e na graduação eram direcionados para exercer a docência. Mas, foi a partir da extensão rural que comecei a

olhar de forma crítica o campo, percebendo que a realidade ambiental, social e econômica desses agricultores é escancaradamente fruto de um sistema de exploração.

Dessa forma, desenvolver a extensão rural baseada na Educação do Campo tem me permitido compreender que a educação é um processo da vida toda, que se faz com gente que precisa ter fome de conhecimento, de mudança, da necessidade do diálogo, feita por sujeitos que expõem suas necessidades e buscam a sua emancipação.

E é neste contexto que identifiquei a necessidade de ingressar no Mestrado Profissional em Educação, movida pela necessidade de uma formação que contribuísse para a emancipação humana, e para que os sujeitos compreendessem que se inserem em uma realidade histórica, coletiva e social, em um esforço contínuo da construção da educação popular.

Apesar da experiência com a extensão rural, por não ter trabalhado como professora, me senti receosa na seleção para o Mestrado e depois de ingressar alheia em muitas discussões do curso. No entanto, a perspectiva de educação construída com a ajuda do Mestrado me possibilitou espaços de reflexão sobre a educação formal, entendendo-a como um processo que precisa dialogar com a comunidade, considerando a pluralidade, os sujeitos coletivos.

Ao compreender esta realidade pelo viés da Educação do Campo, percebo a urgência da construção de uma educação construída no coletivo, compreendendo-a como uma necessidade dos camponeses, ancorada no projeto de desenvolvimento sustentável e na valorização da identidade camponesa, e isso direcionou a pesquisa.

Nessa perspectiva, a educação deixou de ser para mim dicotomizada entre formal, não-formal e informal, pois somos um só, somos os mesmos e circulamos por todos esses processos, mesmo que ainda distanciados, aprendemos a cada instante e cabe aos profissionais da educação romper com as barreiras físicas e as impostas historicamente.

E é desse lugar que construí e me coloquei a pesquisar, compreendendo a importância do diálogo da Educação do Campo e da agricultura camponesa para aí então efetivamente construir a Educação do Campo para a emancipação humana.

Assim, assumo minha identidade para então com o mundo poder estar no mundo, pois

Ninguém pode estar no mundo, com o mundo e com os outros de forma neutra. Não posso estar no mundo de luvas nas mãos constatando apenas. A acomodação em mim é apenas caminho para a inserção, que implica decisão, escolha, intervenção na realidade. Há perguntas a serem feitas insistentemente por todos nós e que nos fazem ver a impossibilidade de estudar por estudar. De estudar descomprometidamente como se misteriosamente, de repente, nada tivéssemos que ver com o mundo, um lá fora e distante mundo, alheado de nós e nós dele. (FREIRE, 2016, p. 75).

Paulo Freire (2016) continua incitando o leitor a refletir sobre a favor de quê estudo? Em favor de quem? Contra quê estudo? Contra quem estudo? Ao analisar, percebo que, se exprimisse as respostas de maneira sucinta estudo a favor dos camponeses e da Educação do Campo, contra a educação que serve ao capital e contra o agronegócio.

A Educação do Campo é necessária porque sem ela a educação para os camponeses é excludente, urbana e elitizada. A prática da Educação do Campo transborda os limites da escola, passa por campos, culturas, rios, gente, ou seja, configura-se como um olhar holístico para e com o mundo dos trabalhadores do campo. É legítima a luta por um projeto educativo que se relacione com a agricultura camponesa.

## 2.2 A ESCOLA ILDA

A Escola Municipal de Ensino Fundamental Ilda Casarin Piovesan está situada na localidade denominada Linha Cordilheira, no interior do município de Lajeado do Bugre. A escola Ilda, termo carinhosamente abreviado pela comunidade, foi fundada em 1972. O seu nome é homenagem à família Piovesan, a qual organizou a reivindicação para a criação da Escola.

Na Escola é ofertado o ensino fundamental multisseriado e a EJA (Educação de Jovens e Adultos). No ensino fundamental há cinco alunos matriculados do 1º ao 4º ano, no 5º, 7º e 8º ano um total de cinco alunos matriculados e no 6º e 9º ano dez alunos matriculados, essa forma de contabilização também expressa a organização dos alunos nas salas de aula, pois a Escola possui apenas três salas de aula. Na EJA, até o 5º ano nove alunos estão matriculados, e do 6º ao 9º ano mais nove alunos matriculados. Assim, a Escola tem um total de trinta e oito alunos matriculados.

O ensino fundamental é ofertado no período da tarde e a EJA no período da noite, durante a manhã a escola permanece fechada. No plano de ação a Escola destaca que gostaria que funcionassem oficinas e educação especial no turno oposto, mas não há nenhuma proposta de como elas seriam organizadas.

O quadro de profissionais é formado por nove professores licenciados e pós-graduados e duas funcionárias para limpeza e preparo de alimentos. A direção da escola é composta apenas pelo diretor.

A escola não possui biblioteca, sala para os professores, refeitório, laboratório de informática e laboratório de ciências, quadra de esportes e pracinha. Desse modo, existe a

solicitação para a construção desses espaços e reforma dos existentes. Como destacado no PPP, ações necessárias “para que a escola funcione com o mínimo de dignidade”.

Os alunos são provenientes das comunidades rurais Linha Macaco, Linha Paz e Linha Cordilheira, as famílias trabalham essencialmente com a agricultura para o consumo da família. Sendo assim, optamos por caracterizar a população e a agricultura do Município, de modo que seja possível vislumbrar os sujeitos que farão parte da pesquisa.

O município de Lajeado do Bugre localiza-se na microrregião Noroeste do estado do Rio Grande do Sul com 2.487 habitantes. Somente em 1992 Lajeado do Bugre foi emancipado (IBGE, 2010). No Quadro 1 é possível observar indicadores que permitem vislumbrar a realidade do município.

Quadro 1- Comparativo entre o IDEB e o IDHM do Brasil, Rio Grande do Sul e de Lajeado do Bugre.

	<b>IDEB</b>	<b>IDHM</b>
Brasil	4.7	0,759
Rio Grande do Sul	5.6	0,746
Lajeado do Bugre	5,7	0,613

Fonte: Radar IDHM e Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.

O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) total é de 5,7, enquanto o IDEB do Rio Grande do Sul e do Brasil são mais baixos. Apesar do índice elevado em comparação com a estado e o país, além de expressar números, a educação deve discutir a situação de vulnerabilidade social da população encharcada da luta pelos direitos sociais.

O IDHM Educação do Município é de 0,465, considerado muito baixo. O IDHM Renda é de 0,604, caracterizando-se como médio e o IDHM Longevidade é de 0,822, enquadra-se como muito alto. O IDHM total é de 0,613, em comparação aos IDHM dos municípios do estado do Rio Grande do Sul, Lajeado do Bugre é o terceiro município com o menor IDHM do Estado (IBGE, 2010), e também na comparação com o estado e o país.

Conforme os dados do Censo demográfico (IBGE, 2010), 71,9% da população do Município reside no campo, enquanto a média no Brasil corresponde a 14,57% da população. A permanência dos homens e mulheres no campo vai contra o êxodo rural, e podemos afirmar a desvalorização do campo. Diante desse cenário é pertinente indagar quais os motivos que propiciaram a permanência da população no campo? Ou seja, quais fatores têm favorecido a resistência desses camponeses?

Cerca de 28,5% da população do Município é beneficiária do Programa Bolsa Família, ou seja, possui renda per capita mensal que não ultrapassa R\$ 85,00 (BRASIL, 2017). Além disso, a renda de 49,1% da população não ultrapassa meio salário mínimo (IBGE, 2010), sendo assim, a resistência no campo não está associada à concentração de renda, como o sistema capitalista deduziria.

Cerca de 80% das famílias que moram no campo possuem menos de 16 hectares de terra, o que representa 1 módulo fiscal<sup>1</sup>. E, 98,5% dos agricultores possuem menos de 4 módulos fiscais, sendo enquadrados pelo Programa Nacional de Fortalecimento da Agricultura Familiar (PRONAF) como agricultores familiares<sup>2</sup> (BRASIL, 2006). Estes possuem 93% das terras do Município, contrapondo a estrutura fundiária brasileira, onde apenas 24% do território é da agricultura familiar, e os demais estão concentrado nas mãos do agronegócio (IBGE, 2010).

Devido ao trabalho de extensão rural desenvolvido nas escolas situadas no campo, foi possível identificar a Escola Municipal Ilda Casarin Piovesan como escola no campo que tem a maioria dos alunos filhos de camponeses, determinando assim os sujeitos da pesquisa. Portanto, a escolha da escola deu-se por ela situar-se no campo e pela comunidade escolar ser constituída majoritariamente por agricultores camponeses.

Desse modo, a pesquisa foi realizada no Município de Lajeado do Bugre, município essencialmente agrícola e com a sua população majoritariamente formada por trabalhadores do campo, em uma escola em que todos os alunos são filhos de trabalhadores e trabalhadoras do campo. Podemos afirmar que a realidade da população de Lajeado do Bugre reivindica a Educação do Campo. Portanto, a centralidade da pesquisa reside na resistência, visto que não basta compreender como ela se dá, mas contribuir para o seu fortalecimento e/ou despertar.

---

<sup>1</sup> De acordo com a Lei nº 6.746, de 10 de dezembro de 1979, o Módulo fiscal pode ser definido como uma unidade de medida, em hectares, esta unidade de medida varia de município para município de acordo com o tipo de exploração predominante (hortifrutigranjeira, cultura permanente, cultura temporária, pecuária ou florestal), a renda obtida no tipo de exploração predominante, outras explorações existentes no município que, embora não predominantes, sejam expressivas em função da renda ou da área utilizada; (d) o conceito de "propriedade familiar", é competência do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA) a definição do Módulo Fiscal (BRASIL, 1979).

<sup>2</sup> É uma categoria de designação politicamente diferenciadora da agricultura patriarcal e da agricultura camponesa. A agricultura familiar corresponde a formas de organização da produção em que a família é ao mesmo tempo proprietária dos meios de produção e executora das atividades produtivas. Teve seus limites e amplitudes definidos a partir do decreto Lei 11326/06 | Lei nº 11.326, de 24 de julho de 2006, o qual estabelece os critérios de acesso à transferência de recurso público através do Programa Nacional de Fortalecimento da Agricultura Familiar (PRONAF). Os agricultores familiares devem desenvolver atividades no meio rural, possuir área inferior a quatro módulos fiscais, apoiar-se predominantemente em mão de obra da própria família e na gestão imediata das atividades econômicas do estabelecimento e desenvolver atividades rurais que assegurem o maior volume de rendimentos da família (NEVES, 2012, p. 32-38).

### 2.3 A PESQUISA

Toda pesquisa precisa nascer da inquietação do investigador, da curiosidade, do desconforto, culminando no movimento em que as amarras começam a ser soltas, uma a uma, através do esforço metodológico, conforme Demo (1995), não se faz ciência sem interesses sociais, que normalmente são seus móveis principais.

A motivação da pesquisa pode ser ilustrada pela poesia “Já faz tempo que escolhi” do poeta Thiago de Mello (1981)

A luz que me abriu os olhos  
para a dor dos deserdados  
e os feridos de injustiça,  
não me permite fechá-los  
nunca mais, enquanto viva.  
Mesmo que de asco ou fadiga  
me disponha a não ver mais,  
ainda que o medo costure  
os meus olhos, já não posso  
deixar de ver: a verdade  
me tocou, com sua lâmina  
de amor, o centro do ser.  
Não se trata de escolher  
entre cegueira e traição.  
Mas entre ver e fazer  
de conta que nada vi  
ou dizer da dor que vejo  
para ajudá-la a ter fim,  
já faz tempo que escolhi.

O método científico precisa ser a luz que nos abre os olhos para a indiferença humana, desvelando a realidade e agindo como uma mola propulsora para romper com as vendas que nos cegam. Compreender a realidade para contribuir na construção de uma sociedade de sujeitos livres é questão de escolha. Diante desta diversidade faz-se necessária a curiosidade. No livro *Pedagogia da Autonomia*, Paulo Freire diz que

A curiosidade como inquietação indagadora, como inclinação ao desvelamento de algo, como pergunta verbalizada ou não, como procura de esclarecimento, como sinal de atenção que sugere alerta, faz parte integrante do fenômeno vital. Não haveria criatividade sem a curiosidade que nos move e que nos põe pacientemente impacientes diante do mundo que não fizemos, acrescentando a ele algo que fazemos. (FREIRE, 2016, p. 33).

Não haveria pesquisa sem a curiosidade, não haveria interpretação e análise sem a curiosidade, e sem ela, antes disso, não haveriam pesquisadoras e pesquisadores. Assim, durante a pesquisa os pesquisadores e pesquisadoras também se tornam sujeito dela. No

processo de construção e reconstrução da pesquisa, rememorando as andanças, cicatrizes, presentes, aprendizagens, esquecimentos, é possível desvendar qual é o problema que move os pesquisadores.

De acordo com Minayo (2001, p. 23) a diferença entre a pesquisa qualitativa e a pesquisa quantitativa reside na natureza de cada uma. Enquanto cientistas sociais que trabalham com estatística apreendem dos fenômenos apenas a região "visível, ecológica, morfológica e concreta", a abordagem qualitativa aprofunda-se no mundo dos significados das ações e relações humanas, um lado não perceptível e não captável em equações, médias e estatísticas.

De acordo com Gaskell (2002, p. 68) "a finalidade da pesquisa qualitativa não é contar opiniões ou pessoas, mas ao contrário, explorar o espectro de opiniões e as diferentes representações sobre o assunto em questão". Apesar do recorte necessário nas pesquisas, a pesquisa qualitativa investiga o universo do sujeito, analisando os fatores que podem influenciar o objeto de pesquisa, independente se estes dados observados e coletados serem quantificáveis ou não, a preocupação reside em explorar a realidade e buscar compreendê-la.

Conforme Minayo (2001, p. 16) a metodologia é definida como "o caminho do pensamento e a prática exercida na abordagem da realidade, a qual deve dispor de técnicas claras, coerentes e elaboradas, capaz de encaminhar os impasses teóricos para o desafio da prática". Assim, é de suma importância tanto a revisão bibliográfica, escolha e a clareza em relação aos métodos que foram utilizados, quanto a análise e a interpretação dos dados, pois são passos fundamentais para compreender a realidade pesquisada.

De acordo com Lüdke e André (1986) o estudo de caso tem como características visar à descoberta, enfatizar a interpretação em contexto, retratar a realidade de forma completa e profunda, usar uma variedade de fontes de informação, revelar experiências vicárias e permitir generalizações naturalísticas, representar os diferentes e às vezes conflitantes pontos de vista presentes numa situação social e utilizar uma linguagem e uma forma mais acessível do que os outros relatórios de pesquisa.

Conforme André (1984) as generalizações naturalistas dizem respeito à capacidade de relacionar o estudo com situações vivenciadas, e assim, o conhecimento tácito, intuições e percepções devem ser utilizados para desenvolver novos significados e novas compreensões. Assim sendo, a função social do estudo de caso é possibilitar que o leitor elabore novas percepções sobre o caso e possa relacioná-lo com outras experiências.

Nesse sentido, buscamos utilizar métodos que contribuíssem para a construção e qualidade da pesquisa, visando principalmente à participação dos sujeitos de forma reflexiva e

crítica. Os métodos utilizados durante a coleta dos dados foram a observação participante, diário de campo, análise documental e grupos focais.

## 2.4 A EDUCAÇÃO DO CAMPO E A AGRICULTURA CAMPONESA

Vamos destacar as especificidades da agricultura camponesa e fazer um breve panorama histórico sobre a Educação do Campo, bem como sobre a legislação que a sustenta, para, daí então, travar um diálogo entre a Educação do Campo e a agricultura camponesa.

### 2.4.1 Agricultura Camponesa

A definição de camponês é explorada por Shanin (2005), o qual destaca a dificuldade de definir o termo devido a sua diversidade. Tomemos como exemplo o Brasil, indígenas, quilombolas, extrativistas, pecuaristas, agricultores familiares, Sem Terra<sup>3</sup>, pessoas que trabalham no campo com a sua família, mas de diversos modos.

Conforme Carvalho e Costa (2012, p. 113) “campesinato é o conjunto de famílias camponesas existentes em um território”. Porém, de acordo com os mesmos autores (2012, p. 116), “nem sempre o campesinato assim se autodenomina, resultado da diversidade brasileira”. Podemos afirmar que, ser agricultora ou agricultor camponês é resistir e lutar contra a lógica capitalista.

O campo aqui defendido respalda-se em Fernandes e Molina (2004), pois ele não se reduz simplesmente ao solo, fonte de trabalho dos agricultores e agricultoras, mas diz respeito ao projeto histórico de sociedade e educação que vem sendo forjado nos e pelos movimentos camponeses. É assim, uma construção social coletiva que ultrapassa o limite simbólico do campo enquanto espaço geográfico.

Conforme Fernandes (2012), o campo é o espaço de vida do camponês, local de moradia das famílias, do trabalho familiar na produção de alimentos para o consumo e venda, permeado pela diversidade cultural, porém, na maioria das vezes subordinado ao sistema capitalista, sendo assim, espaço de disputa e de resistência ao capital. O neoliberalismo procura transformar tudo em mercadoria. A agricultura camponesa é encarada como um retrocesso, e para superar esse atraso o capital procura convertê-la em um miniagronegócio.

De acordo com Carvalho e Costa (2012, p. 31),

---

<sup>3</sup> Os Sem Terra são um coletivo que participa de embates, formada por sujeitos plurais que tem sua raiz na cultura camponesa e nas questões do campo e sua história atrelada ao MST (CALDART, 2012, p. 36-38).

A expressão agricultura camponesa comporta, na sua concepção, a especificidade camponesa e a construção da sua autonomia relativa em relação aos capitais. Incorpora, portanto, um diferencial: a perspectiva maior de fortalecimento dos camponeses pela afirmação de seu modo de produzir e de viver, sem com isso negar uma modernidade que se quer camponesa.

Os camponeses fluidificam as relações de modo que a “geração operante se vê parte constitutiva das realizações dos seus ascendentes e descendentes” (CARVALHO; COSTA, 2012, p. 113). Gente que produz comida e gera renda para toda a família em pequenas extensões de terra representa uma ameaça para os latifundiários, os quais alegam matar a fome do mundo, porém o que eles produzem são produtos cultivados em desertos verdes em que nunca pisaram.

Carvalho e Costa (2012, p. 116) destacam que

O camponês, enquanto unidade familiar de produção e de consumo, assim como o campesinato, enquanto classe social em construção, enfrentam desafios fundamentais para garantir a sua reprodução social numa formação social sob a dominação do modo de produção capitalista: o camponês, para a afirmação da sua autonomia relativa perante as diversas frações do capital; o campesinato, para a construção de uma identidade social que lhe permita constituir-se como classe social e, portanto, como sujeito social na afirmação de seus interesses de classe. Ambas, a afirmação da autonomia relativa camponesa como a construção do campesinato como classe social se inter-relacionam numa dinâmica social marcada por relações de poder em disputa.

A conjuntura da agricultura camponesa requer organização e luta dos camponeses, implica que os sujeitos compreendam o que a perda de biodiversidade, uso inadequado do solo e água, uso desenfreado de agroquímicos, produção de mercadorias e não de alimentos, valorização da cidade em detrimento do campo, representam para os homens e as mulheres do campo o seu sucateamento e a sua invisibilização. Nessa disputa de poderes, palco de resistência e organização, os movimentos sociais populares rurais/do campo têm papel fundamental na luta pelo acesso à terra e à Educação do Campo. Para Ribeiro (2013, p. 41)

Contraopondo-se ao rural como negação da história dos sujeitos que vivem e trabalham da/com a terra, esses movimentos ressignificam a si mesmos, enquanto sujeitos políticos coletivos, e à sua educação, negando o rural e assumindo o campo como espaço histórico da disputa pela terra e pela educação.

A completude do ser humano não se dá no isolamento de uma imensidão de terra. A terra significa para o camponês vida, no seu genuíno sentido, o nascer do alimento, da sobrevivência, o recurso natural indispensável para a perpetuação e propagação de sua existência, e para, além disso, território onde se escrevem histórias, celebram-se costumes,

rememoram-se saberes. Terra com gente que produz alimentos representa o camponês, terra explorada que produz mercadorias exclui o camponês.

Os principais problemas que a nossa sociedade enfrenta apontados por Kolling, Nery e Molina (1999) são: Concentração de riqueza e renda, dependência externa, dominação do capital financeiro, estado a serviço apenas da elite, monopólio dos meios de comunicação, latifúndio improdutivo e concentração da propriedade de terra, bloqueio cultural e questão ética.

A identificação dos problemas é o primeiro passo para a mudança. Porém, no sistema capitalista muitos destes problemas são camuflados, naturalizando a exploração do trabalho e da concentração de renda, que permitem a perpetuação e a exploração do capital.

A exploração da mão-de-obra dos trabalhadores se fortalece na precariedade da saúde pública, infraestrutura, insegurança alimentar, esfacelamento da educação, erosão cultural, entre outras formas de privar ou precarizar a população ao acesso dos seus direitos sociais. Nesse processo de desumanização, a educação pode funcionar como uma peça na engrenagem que fornece pessoal dotado de conhecimento e valores necessários para a perpetuação e reprodução do sistema capitalista (MÉSZÁROS, 2008).

Marx, em uma de suas teses básicas, defende que na relação capital/trabalho há exploração da força de trabalho pelo capital mediante a apropriação, pelo capitalista, da riqueza (capital) produzida pelo trabalho (PALUDO, 2001). A tese de Marx é vivenciada pelos trabalhadores todos os dias, produzir carros, vender roupas, construir casas, dirigir máquinas agrícolas, trabalhar em terras que não podem usufruir.

De acordo com Chossudovsky (1999), recebemos em troca da nossa força de trabalho salários irrisórios que são balizados pelo capital. O acesso a direitos sociais ou aos bens de consumo é controlado pelo capital, a ele interessa que existam no mundo grandes populações situadas na extrema pobreza, pois a essas pessoas são pagos um salário miserável para que haja a manutenção de sua situação possibilitando assim a apropriação da mais-valia.

Existe um controle a nível mundial com ações diretas para a manutenção das reservas de pobreza. O nível salarial é condicionado pelo número de desempregados existentes, a estabilidade ou o aumento desse número distribuído na cidade e no campo resulta na oferta de baixos salários. Portanto, a manutenção da pobreza interessa ao capital (CHOSSUDOVSKY, 1999).

Marx traz sabiamente a frase, “digam-me onde está o trabalho em um tipo de sociedade e eu te direi onde está a educação” (MÉSZÁROS, 2008, p. 17). A frase de Marx, mais do que nunca, na realidade brasileira é aplicável. Trabalhadores desvalorizados, com extensa carga

horária, alta exigência de produtividade, pouco tempo para si, direitos previdenciários sendo reduzidos e/ou extintos, reformas na educação para formar mão de obra barata.

No caso do homem do campo, ele é colocado à mercê do agronegócio que monopoliza as terras em nome da monocultura. O monocultivo é o capital no campo, ele modifica as relações de trabalho, a relação do homem com o meio ambiente e com toda a comunidade, podendo levar à erosão cultural e biológica.

A exclusão social e exploração da mão de obra dos trabalhadores do campo é histórica. O campo alimenta as famílias brasileiras, mas não é reconhecido pelo seu trabalho. Estigmatizados desde a Revolução Verde pela pressão mercadológica, de acordo com Caldart (2012), os camponeses caracterizam-se como uma resistência no mar revolto do capitalismo.

A exploração do trabalho e dos recursos naturais pelo agronegócio nutre a pobreza no campo, realizando assim a manutenção das reservas de trabalhadores a serem explorados pelo capital em busca da mais-valia. Esta relação de dominação pode fazer com que os trabalhadores explorados subtraíam a sua cultura em detrimento daquela dominante, tornando-os apenas um eco, uma cópia desta, atreladas aos mitos “que forças sociais poderosas criam para ele” (FREIRE, 2003, p. 101). Compreender a lógica capitalista e questionar o que é imposto aos camponeses é princípio básico para a educação do campo.

O fazer-se sujeito deve ser uma prática para a liberdade, autonomia e emancipação humana, buscando através das experiências e lutas romper com a lógica do capital ao “pensarmos o trabalho na sua dimensão educativa que, pela relação que o trabalhador estabelece com a natureza, mediada pelas relações consigo mesmo e com os outros trabalhadores, humaniza enquanto produz bens materiais, imateriais, linguagens, arte, conhecimento e cultura” (RIBEIRO, 2013, p. 44).

Assim, os camponeses historicamente criam e recriam seu modo de existência de maneira própria. Seja na relação com a terra, com o outro, com o trabalho, expressando uma forma de convivência singular por “terem a centralidade na reprodução social dos seus trabalhadores diretos” (CARVALHO; COSTA, 2012, p. 28).

Dessa forma, compreendemos que os camponeses precisam ter espaços de resistência. A escola do campo deve assumir seu papel na transformação social, compreendendo-se como palco da resistência. Promover, instigar, questionar, debater sobre a situação da agricultura camponesa é função da escola.

A educação enquanto prática libertadora, segundo Freire, deve discutir também a dominação política e cultural, as discriminações de gênero, religiosas e orientação sexual, bem como as relações predatórias contra a natureza, considerando o sujeito como um todo,

superando a fragmentação da realidade (PALUDO, 2001) e, assim, contrapondo-se à educação desvinculada do mundo do trabalho e das questões sociais.

Nesse sentido, a educação dos camponeses deve confrontar a lógica da agricultura capitalista que prevê sua eliminação social e mesmo física, a lógica da destruição dos recursos naturais.

#### 2.4.2 A Educação do Campo

A Educação do Campo nomeia um fenômeno da realidade brasileira protagonizado pelos sujeitos do campo e suas organizações, que visa incidir sobre a política de educação desde os interesses sociais da comunidade camponesas. Pode ser definida como categoria de análise da situação ou de práticas e políticas de educação dos trabalhadores do campo, já que seus objetivos versam sobre as questões do trabalho, da cultura, do conhecimento, das lutas sociais dos camponeses, dos projetos de campo e lógicas de agricultura e suas implicações, concepção de política pública e de formação humana (CALDART, 2012).

A partir destes dados, conclui-se que a Educação do Campo ocupa um território de luta, pois se insere no cerne da luta de classes, no embate entre os projetos de sociedade e no fim da exploração dos trabalhadores. Esta definição inicial permite realizar o posicionamento da pesquisa, pois ao inserir-se na discussão de um projeto de sociedade pautado na emancipação dos trabalhadores a sua fundamentação deve apoiar-se em uma perspectiva também emancipatória.

Analisar a Educação do Campo é refletir sobre um direito que foi negado aos camponeses desde o período colonial, é lutar pela terra, é marchar pelas estradas empoeiradas, é sonhar embaixo da lona preta, é dançar nas místicas, é colocar-se em movimento, é perceber que a emancipação do homem se dá no coletivo, é produzir alimento, e é compreender que a luta pela educação não se restringe à oferta, mas faz parte de uma construção coletiva.

Impregnada de diversidade, a Educação do Campo

Constitui-se como luta social pelo acesso dos trabalhadores do campo à educação (e não a qualquer educação) feita por eles mesmos e não apenas em seu nome. A Educação do Campo não é *para* nem apenas *com*, mas sim, *dos* camponeses, expressão legítima de uma pedagogia do oprimido. (CALDART, 2012, p. 261).

Assim, a Educação do Campo é uma luta social, onde os trabalhadores do campo são os sujeitos do processo de ensino aprendizagem. Para isso é necessário o enfrentamento de

políticas públicas conservadoras e reivindicação de direitos, além da quebra do paradigma do trabalhador do campo como sujeito expropriado.

A Educação do Campo exige humanidade, olhar para o trabalhador do campo como um indivíduo único que constrói e reconstrói a história, seja na luta pela reforma agrária, moradia, agroecologia e/ou pela educação que rompe com a lógica mercantil.

A história da Educação do Campo está ligada ao processo de reconhecimento do camponês como sujeito de direito de uma educação do e no campo, protagonizada pelos trabalhadores e trabalhadoras.

Os movimentos sociais populares lutam por uma educação do e no campo, o direito à educação é uma bandeira dos movimentos sociais camponeses, mas ela não é vista como um direito separado dos outros, ela é compreendida como um direito que deve ser articulado a políticas da saúde, moradia, acesso à terra, agricultura, entre outros, fortalecendo um projeto histórico mais longo e consistente.

Essa concepção foge à educação tradicional, uma escola do campo valoriza o mundo dos trabalhadores do campo, pois as práticas educativas não se restringem ao espaço escolar. A descentralização da educação do espaço, tempo e ideologia escolar, segundo Arroyo e Fernandes (1999) reflete a recuperação da visão de educação como formação humana que, segundo Caldart (2004), pensa a educação como um processo social que acontece através das próprias relações que o constituem.

A Educação do Campo é um processo emancipatório que se efetiva através dos homens e mulheres do campo. Ela não é estanque e nem definitiva, é travada diariamente com a política, economia, cultura dominante, em suma, pelos interesses do capital.

A trajetória das lutas pelo direito à educação relaciona-se diretamente com a história do nosso país. A exclusão pode ser observada à luz da história da educação brasileira, país de origem agrária que nos textos constitucionais de 1824 e 1891 não menciona a educação para os trabalhadores do campo. A educação no Brasil busca padronizar a cor, o gênero e a classe social de quem tem acesso a ela.

Durante o período da Primeira República, principalmente entre os especialistas e encarregados da educação, a opinião era de que o homem do campo não precisava de escolaridade nos mesmos níveis que o homem da cidade (DEMARTINI, 2011). Nesse sentido, Soares (2001) afirma que os homens e as mulheres do campo não tinham direito à educação. A exclusão dessa população refletia o descaso do Estado com os trabalhadores do campo apoiado nos resquícios de matrizes culturais vinculadas a uma economia agrária apoiada no latifúndio e no trabalho escravo.

O direito à educação nasce para poucos, ou melhor, poucos nascem com o direito à educação. Para a classe média, de acordo com Soares (2001), a educação escolar configurava-se um fator de ascensão social e de ingresso nas ocupações do processo de industrialização, já para os camponeses a falta de consciência do valor da educação no processo de constituição da cidadania, ausência de aplicabilidade da mesma no trabalho associada à exclusão dos trabalhadores do campo das políticas públicas, contribuíram para a inexistência de uma proposta de educação escolar voltada aos interesses dos camponeses.

Essa exclusão distanciou ainda mais, e fortaleceu os limites invisíveis, mas bem acentuados, entre a dita zona rural e zona urbana. A maior parte da população explorada permanece sem o direito à educação, a exploração opera em um novo nível, o distanciamento educacional entre os ditos merecedores de frequentar as escolas e os que não precisavam frequentá-la, configurando-se como um *apartheid* educacional.

A primeira referência à educação para os homens e mulheres do campo foi somente em 1923, nos anais do 1º Congresso de Agricultura do Nordeste Brasileiro, seguida pela Constituição Federal de 1934, ambas usando o termo educação rural. As Constituições Federais de 1937, 1946 e 1967 fazem referência à educação para o homem e mulher do campo, porém estes documentos serviam aos interesses da elite latifundiária (FERNANDES, 2002).

De maneira geral, todos os países apresentam em seus documentos garantia ao direito à educação, podendo destacar o art. XXVI da Declaração Universal dos Direitos do Homem, de 1948 (CURY, 2002). Contudo, transpor o direito garantido na legislação para o direito usufruído na realidade requer a concretização do direito. A passagem do instituído para o instituinte não ocorre de maneira homogênea no sistema escolar, muitos foram e são excluídos, e o acesso que a maioria teve e tem não se configura como uma educação de qualidade social.

No país havia um cenário de insatisfação da população em relação ao processo de desenvolvimento que o país vinha construindo e nesse contexto, as reivindicações passaram necessariamente pelo direito à educação. Desse modo, na Constituição Federal de 1988 a educação passa a ser direito de todos, e assim, como ressalta Bobbio (1992), o contorno legal implica também na figura da obrigação. Todavia, a Educação do Campo não é apontada como um direito explícito, mas também não é impedida pela Constituição Federal de 1988.

A luta possui várias fases, a conquista ocorre de maneira gradual. De um lado conquistasse o direito à educação para toda a população, mas de outro lado, todos são colocados como iguais, e em um país onde a desigualdade foi e ainda é extremamente comum, colocar lado a lado a população pobre, rica, negra, branca, da cidade e do campo, é conservar as desigualdades sociais. Conforme Cury (2002), somente a gratuidade e a obrigatoriedade da educação não

conferem à população a emancipação humana, colocar todos no mesmo ponto de partida ignora como se deu o desenvolvimento histórico de nosso país, retirando, assim, dos cidadãos o direito à diferença.

Nessa conjuntura, podemos afirmar que a Constituição Federal de 1988 acena com a possibilidade de repensar a educação para os homens e mulheres do campo dando a possibilidade de superar a educação rural que era oferecida, a qual os coloca como incapazes, dependentes, inferiores, em que precisavam aprender uma nova cultura e um novo modo de trabalhar com a terra.

A educação transforma-se em direito público subjetivo para todos. Ao analisá-la no viés da Educação do Campo, apesar de não se referir direta e especificamente ao ensino das pessoas que residem no campo no corpo da Carta Magna, ela possibilitou a criação das Constituições Estaduais e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) o tratamento da educação rural no âmbito do direito à igualdade e do respeito às diferenças (SOARES, 2001).

É necessário fundamentar a necessidade de uma Educação do Campo para todos os camponeses, assim Cury (2002) ressalta que a igualdade é o princípio da não-discriminação pelo qual as pessoas lutam pela redução das desigualdades e diferenças, para superar as ações discriminatórias e excludentes que são frutos, por exemplo, do impacto sociocultural da colonização quando acompanhada de escravatura, concentração de renda, de terra, de direitos sociais, ocasionou um colapso social que ainda tem muitos impactos.

Apesar da obrigatoriedade do direito social a educação não é garantida. Foram, e ainda são, necessárias lutas pela igualdade de condições sociais, para garantir o avanço da educação escolar para além da educação básica e da oferta. Ora os camponeses não têm acesso à educação, ora a escola exclui seus costumes, hábitos e modos de produção.

Em um futuro incerto, em que a única certeza dos trabalhadores é a necessidade da organização coletiva, devemos rememorar e valorizar o que já foi construído pela Educação do Campo. Em 1998 o PRONERA foi conquistado, e em 2002, as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo são instituídas, procurando garantir o direito à igualdade e à diferença na educação básica dos camponeses. Nem um, nem o outro são ações do Estado, são frutos da luta dos movimentos sociais populares rurais/do campo (RIBEIRO, 2013).

O PRONERA objetiva que todos os trabalhadores e trabalhadoras do campo, das áreas da reforma agrária, tenham acesso à educação formal (RIBEIRO, 2013), e as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo têm o intuito de adequar os projetos institucionais às Diretrizes Curriculares Nacionais, situando claramente a educação

para os camponeses no campo da educação popular. Elas direcionam as ações das escolas do campo para trabalhar a diversidade cultural, valorização do conhecimento popular dos educandos, organização da escola de modo que os alunos e alunas tenham seus tempos, festividades e colheitas respeitadas, fortalecimento dos movimentos sociais na construção da educação do e no campo e o diálogo com a comunidade.

Afirma-se que a educação é dos camponeses, que ela é construída pelos alunos, professores, comunidade, movimentos sociais, pelo legado histórico de lutas e do movimento contínuo pela garantia de direitos, que é uma educação que não obedece ao confinamento escolar escapando pelas janelas, portas, mas para concretizar o direito destes sujeitos a legislação precisa ser sempre reafirmada.

Para isso, o diálogo se faz essencial, e não no sentido a escola e o mundo, mas a escola no mundo. A Educação do Campo foge ao estereótipo do isolamento e do autoritarismo. Para ser uma educação no e do campo ela precisa ser um espaço de gente real e, com isso, deve-se reconhecer a diversidade de conhecimentos que cada um construiu e constrói, e nesse espaço a autoridade do professor se personifica na rigorosidade e na amorosidade ao ensinar.

No Parágrafo único do art. 2 das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (BRASIL, 2002, p. 22) é ressaltado que a

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

A consistência com que a Educação do Campo pode ser construída só se dá no coletivo. A assunção da identidade camponesa, a emancipação do homem e da mulher do campo, o nascimento, encontro e o reencontro com o educador popular, a resignificação do espaço escolar como espaço de luta e resistência exemplificam processos que se produzem de mãos dadas. Não tenho como primeiro me tornar educador popular, para então, depois resignificar a função da escola, em seguida compreender a importância de assumir a identidade camponesa e por último contribuir com a emancipação dos camponeses. Não posso. Primeiro, não estou jogando videogame para ir pulando por fases, e não menos importante, não estou nessa construção sozinha.

O objetivo desta pesquisa relaciona-se com o fortalecimento da identidade das escolas do campo na medida em que busca compreender se a escola Ilda Casarin Piovesan contribui para a resistência da agricultura camponesa. Esse movimento não se dá em mão única, pois na

medida em que a escola do campo descobre-se ou insere-se no movimento contra o capital ela também constrói a sua identidade.

De acordo com Soares (2001, p. 188), de maneira geral, as Constituições dos Estados “determinam para as escolas no espaço do campo a adaptação dos currículos, dos calendários e de outros aspectos do ensino rural às necessidades e características dessa região”. Conforme Soares (2001), a Constituição do estado do Rio Grande do Sul é a única que coloca a Educação do Campo ao lado da reforma agrária, destaca a valorização do homem do campo e do desenvolvimento do campo, compreendendo-a como parte de um processo emancipatório.

Nesse contexto, são reconhecidas as diferenças regionais, de escola para escola, ao mesmo tempo em que se garante o direito à igualdade e a diferença. Diferenças e igualdades que são garantidas no artigo 26 da LDB (BRASIL, 1996).

E nesse processo de assunção, para efetivar esse direito, o homem e a mulher do campo precisam estar presentes no espaço escolar, pois sua luta, sua história, cultura, saberes populares não são melhores contados e vivenciados do que por eles mesmos.

Assim, ao investigar o processo de resistência da agricultura camponesa vinculada à escola no campo, do mesmo modo, afirmo a importância da educação dos camponeses ser ocupada por eles. Essa ocupação não se dá de maneira pacífica, visto que a educação é espaço de disputa de poderes, cotidianamente invadido pela cultura hegemônica, pelo autoritarismo e pela meritocracia, onde o modelo econômico do capital é reverenciado.

Romper com a educação etnocêntrica requer o diálogo de uma gestão democrática, o estabelecimento de relações com a comunidade local, os movimentos sociais populares, os órgãos normativos e demais setores da sociedade. Desse modo, é o universo da comunidade local que buscaremos investigar.

A nova consciência de direitos impulsiona o movimento social popular no sentido amplo da palavra. A coletividade, nessa situação, se reconhece pelos direitos negados a eles, esta condição de unidade possibilita que a luta e as ações tenham um maior impacto social, político e econômico. Ao perceber o movimento de mulheres e homens do campo na construção de uma educação para eles e para seus filhos a Educação do Campo é fortalecida.

A educação construída para os camponeses e com os camponeses deve ser compreendida como um processo histórico de luta, que foi garantida pela legislação, mas que precisa ser discutido diariamente. Os trabalhadores do campo permaneceram muitos anos excluídos do processo de ensino formal, hoje a presença física é garantida, porém, grande parte deles tem seu modo de vida, hábitos e costumes excluídos dos debates escolares, ocasionando assim o fortalecimento do agronegócio.

Nesse sentido, a quem serve os trabalhadores do campo terem seus direitos garantidos? A quem serve a educação do agronegócio não ser o foco das escolas no campo? A magnitude que a discussão toma nessa perspectiva mostra-nos que o compromisso social com a Educação do Campo não se restringe aos camponeses.

A luta pela reforma agrária, políticas públicas agrícolas, saúde, deve associar-se à luta pela Educação do Campo, pois o direito à diferença e à igualdade requerem uma Educação do Campo construída e usufruída por homens e mulheres do campo.

O direito à Educação do Campo está impregnado da luta do povo, trabalhadores e trabalhadoras do campo que através dos movimentos sociais conquistaram o direito à educação no e do campo. Para isso, a escola precisa acompanhar essa conquista de direitos, compreender que os homens e mulheres do campo constroem e reconstróem-se como sujeitos sociais e culturais, e essa realidade precisa estar em compasso com as ações pedagógicas (ARROYO; FERNANDES, 1999).

Nesta dinâmica, que especialmente a Educação do Campo requer, a escola deve acompanhar o movimento da realidade social, o qual é carregado de vida, de pessoas que unem seus sonhos e lutam por seus direitos, nesse sentido Arroyo e Fernandes (1999, p. 12), enfatizam que

O movimento social do campo representa uma nova consciência do direito à terra, trabalho, justiça, igualdade, conhecimento, cultura, saúde e educação. O conjunto de lutas e ações que homens e mulheres do campo realizam, os riscos que assumem, mostram o quanto se reconhecem sujeitos de direitos.

Desse modo, compreendendo a relação de exploração dos trabalhadores do campo, a Educação do Campo tem um papel central no processo de emancipação dos camponeses contribuindo para a luta pelos direitos humanos.

Arroyo e Fernandes (1999) destacam a necessidade de valorizar os saberes sociais e a memória coletiva do homem do campo, ressaltando algumas matrizes culturais do campo como a terra, o tempo, a memória coletiva e a oralidade.

A relação com a terra se estreita pelo trabalho e pela vida, pois não há separação entre o local de trabalho, a casa e o lazer. As relações se estabelecem no tempo determinado pelos ciclos de chuvas, ciclos reprodutivos dos animais e plantas. O conhecimento historicamente acumulado e construído circunda as rodas de conversa e os afazeres do dia a dia. Nesse convívio, o conhecimento tem lugar especial. São saberes necessários para a reprodução social

dos camponeses, onde predominantemente as relações sociais se estabelecem através da oralidade.

Historicamente a classe trabalhadora enfrenta a incerteza da garantia dos seus direitos. Um deles, atacado pelas linhas de frente do capital, é a educação, sendo que diversas manobras vem sendo realizadas para garantir a sua terceirização. Os algozes dessa história agem para usurpar direitos, e devem ser acompanhados de luta massiva.

O que é uma garantia de direitos? Não consigo descrever a garantia de direitos a não ser na luta diária, é não é exagero, estar em luta constante pela garantia dos direitos, não importa se esses são expressos na Constituição Federal (CF/1988), na Consolidação das Leis de Trabalho (CLT), no Programa Nacional de Educação da Reforma Agrária (PRONERA) ou nas Diretrizes Operacionais da Educação Básica do Campo, a garantia se dá no coletivo e no movimento.

### **2.4.3 O diálogo entre a Educação do Campo e a agricultura camponesa**

É necessário assegurarmos o direito de frequentar uma escola onde o aluno seja sujeito e não objeto, direito da equidade social, direito de igualdade enquanto seres humanos. Ao compreender a escola nesse contexto, devemos voltar nossos olhares para o distanciamento entre a realidade dos camponeses e a educação escolar. Essencialmente, devemos destacar que esse afastamento tem a intencionalidade de aproximar o camponês do urbano, e mais especificamente de um mundo onde o rural deve ser superado.

Desse modo, ao pertencer a esse mundo desvalorizado e ao compreender-se parte dele, ele reconhece-se como um objeto, que deve ser mudado, e assim o aluno ou luta pela Educação do Campo de qualidade social ou incorpora o desprezo pelo rural, sentindo-se deslocado temporal e espacialmente na escola. Pertencendo a um lugar rotulado como atrasado os camponeses precisam reconhecer-se como sujeitos de sua história para fortalecer a sua permanência na escola e apropriar-se da vida escolar.

A construção de uma educação contra hegemônica pode contribuir para a percepção de si enquanto sujeito de direito, sujeito dotado de capacidades, valores, conhecimentos. Rompendo com a cultura de desvalorização dos camponeses e camponesas, desmistificando o padrão aluno ideal, fortalecendo-os para a luta pela terra, educação, saúde, transporte, cultura.

Para a mudança é necessária a amorosidade, enxergar o outro na sua totalidade, com suas dificuldades e potenciais, configurando a educação como um processo de humanização, desvinculando a sua finalidade da ascensão capital, e contemplando-a como um encontro de

seres humanos que aprendem um com o outro na busca de melhor conviver. Valorizando os conhecimentos, debatendo a realidade, construindo uma nova perspectiva.

O rompimento das algemas do preconceito envolve o olhar com amorosidade todas as pessoas, compreender que a aprendizagem é uma mudança de percepção de mundo, e que para isso é preciso perceber-se nesse mundo, capaz de realizar a mudança. Para alcançar esse passo, a educação precisa se dar no nível da realidade, compreendendo o aluno como pessoa que está sendo marginalizada, com potencialidade para romper esse estigma, ator de conhecimentos e capacidades.

Nesse sentido, os sujeitos, sejam eles professores, alunos, comunidade, gestores, precisam apropriar-se da educação. O diálogo deve se dar na construção da proposta pedagógica, curricular, avaliativa, na construção efetiva da educação. Entendemos que a educação, seja ela formal, informal ou não-formal, deve ancorar-se na lógica da educação popular, uma educação feita em comunhão. Enquanto desvincularmos a escola do resto do mundo continuaremos criando conhecimentos instantâneos, úteis para situações predeterminadas, objetivas, dissociados da complexidade das relações humanas, formando assim, mão de obra barata, fácil de ser explorada e manipulada, reforçando o consumismo e a desumanização.

A Educação do Campo nasce dessa angústia, construir uma educação para a emancipação humana com os excluídos da sociedade. Esse processo configura-se como uma luta contra hegemônica em uma realidade capitalista. Portanto, a educação construída para os trabalhadores e com os trabalhadores deve ser compreendida como um processo histórico de luta. O projeto pedagógico pode contribuir assim, para a resistência ou para o enfraquecimento da agricultura camponesa. Então, o que é resistir? O verbo no transitivo indireto e intransitivo significa conservar-se firme; não sucumbir, não ceder.

Mas, para compreender a importância da tomada de decisão a favor dos trabalhadores, é fundamental identificar a que a agricultura camponesa precisa resistir. A postura de resistência não é uma postura estática, avessa à mudança, às aprendizagens, às alterações, alheia ao mundo como se quis passar a imagem do homem e da mulher do campo por muito tempo. Mas, a importância da resistência reside na necessidade de estar fortalecido para poder analisar de maneira crítica os ataques que o capitalismo faz aos camponeses e acima disso, criar e recriar a sua história.

Então, se faz necessário problematizar a resistência. Como incentivar um processo de resistência que garanta o envolvimento dos sujeitos sociais de modo permanente? Como

possibilitar que a escola seja espaço para o fortalecimento dos camponeses? Afirmando o que já foi afirmado, a curiosidade move o mundo.

Analisar como a escola Municipal Ilda Casarin Piovesan contribui para a resistência da agricultura camponesa, possibilitará a identificação dos temas geradores que fortalecem a resistência camponesa, e isto está intimamente ligado ao processo de reconhecimento de que a educação é dos camponeses, e deve ser construída com eles e para eles a partir da realidade campesina. Pertencimento.

Os objetivos específicos desta pesquisa, analisar o contexto histórico e a proposta pedagógica da Escola através do diálogo com a agricultura camponesa e a Educação do Campo, carregam a intencionalidade de aproximar a escola dos camponeses e contribuir com a resistência da agricultura camponesa em um caminho para a construção da Educação do Campo.

Portanto, os objetivos da pesquisa procuram estabelecer pontos de estreitamento com os objetivos e os sujeitos da Educação do Campo, que, de acordo com Caldart (2012, p. 259), são o trabalho, a cultura, o conhecimento e as lutas sociais dos camponeses e a luta de classe entre projetos de campo e entre lógicas de agricultura, que estão diretamente associadas ao projeto de país e de sociedade e nas concepções de política pública, de educação e de formação humana. Estas questões práticas fazem da Educação do Campo uma educação humanizadora na medida em que busca ressignificar o modo de vida dos excluídos da sociedade, desconstruindo com a lógica do capital.

Procurando compreender qual é o projeto de campo e de lógica de agricultura da comunidade escolar, e qual o impacto deste na Educação do Campo. Essas preocupações se dão por acreditarmos que a resistência não se constrói sozinha, a coletividade é parte fundante do ato de resistir. E que a unidade dos sujeitos está submetida à discussão das matrizes formativas próprias de suas realidades, pois, somente reconhecendo-se sujeito que precisa resistir, porque explorado, expropriado, oprimido, igual se mantém e/ou constrói a coletividade.

A educação popular é construída quando os camponeses ocupam a escola, apropriam-se dos espaços, currículos, abraços! É arriscado para os conservadores pensar em uma escola construída pelos trabalhadores, onde não é a elite através das suas manobras que determina o que será feito, mas onde o sujeito é autor de sua própria história, que em comunhão constrói uma nova visão de mundo.

De acordo com Mészáros (2008), aprendemos durante a vida toda, a representação desse fato para os agricultores é a relação do homem com a terra, trabalho, natureza, comunidade. Nesse sentido, aprender como cultivar feijão, o que é um verbo, em que lua deve se plantar batata doce, como funciona uma mitocôndria, devem consolidar-se como conhecimentos que

estão comprometidos com a emancipação dos sujeitos. Portanto, é necessário recuperar o vínculo entre educação e terra, trabalho, produção, vida, cotidiano de existência, aí que está o educativo (ARROYO; FERNANDES, 1999, p. 21).

É necessário superar os problemas das escolas do campo, alguns destacados por Kolling, Nery e Molina (1999, p. 44) como desarticulação entre o projeto de sociedade e o de escola, das necessidades e as questões do trabalho dos camponeses, alienada dos interesses da comunidade, de seus movimentos e de suas organizações, fortalecendo o urbano através de uma imagem do rural como atrasado, inferior e sem atrativos.

A educação pública, nesse sentido, pode configurar-se como uma reprodutora das mazelas da sociedade, homogeneização cultural, centralização do poder e conhecimento, classificação, hierarquização, ou como uma ferramenta para ultrapassar a lógica mercantil e transformar os espaços educacionais em uma luta contra hegemônica. Ao escolher a primeira opção, a educação é mais uma peça da engrenagem capitalista, mas ao assumir o enfrentamento do capital deve colocar-se na luta diária ao lado dos excluídos.

A neutralidade não existe, cabe à educação compreender para quem está servindo, se para formar mão de obra barata ou contribuindo para a emancipação humana. A tomada de consciência do papel que a educação assume na sociedade pode desencadear o início da mudança, que segundo Mészáros (2008) não deve ser formal, deve ser essencial, ou seja, com o objetivo de construir a educação para além do capital.

Assim, a escola enquanto aparelho ideológico do estado reproduz a sociedade de classes, e a Educação do Campo enquanto prática emancipatória é negada e/ou substituída pela educação rural ou urbana, que muitas vezes empurra o campo para o desaparecimento, privilegiando o agronegócio em detrimento dos camponeses (ALTHUSSER, 1971).

Analisando a situação de exploração a partir da alimentação, a pobreza está na redução da biodiversidade cultivada, na contaminação dos alimentos por insumos químicos, em desvincular o alimento da saúde e passar a produzir mercadoria, em vender e ou arrendar as terras pela pressão tecnológica do agronegócio. O capitalismo impõe mudanças culturais.

Nesse cenário a educação deve assumir o urgente compromisso com as mudanças de valores, comportamentos, sentimentos e atitudes de forma permanente, continuada e para todos. A educação deve fomentar processos permanentes que estimulem o respeito à diversidade biológica, cultural, étnica, juntamente com o fortalecimento da resistência da sociedade a um modelo devastador das relações de seres humanos entre si e destes com o meio ambiente.

A escola pode ser parte importante das estratégias de desenvolvimento rural, mas, para isso, precisa desenvolver um projeto educativo contextualizado que trabalhe a produção do conhecimento desde questões relevantes para a intervenção social nessa realidade (KOLLING; NERY; MOLINA, 1999, p. 62-63).

A urgência da construção de uma Educação do Campo cresce à medida que cada vez mais o capital se expande no campo, as desigualdades sociais são gritantes, de um lado o agronegócio e na divisa famílias sem acesso à terra, privadas do fazer-se camponês, sobrevivendo devido às políticas públicas compensatórias. Através dessa situação hipotética e cruelmente real, é possível compreender facilmente que a libertação perpassa obrigatoriamente pelo trabalho.

Pela lógica do capital, é a educação rural e não a Educação do Campo, que deve retornar à agenda do Estado, reciclada pelas novas demandas de preparação de mão de obra para os processos de modernização, expansão das relações capitalistas na agricultura, demandas que não necessitam de um sistema público de educação no campo (CALDART, 2012). Trabalhando na perspectiva de um campo vazio de gente, ignorando a história camponesa, o capital apaga vidas inteiras de trabalho na terra, com o objetivo de tornar a luta obsoleta.

As escolas rurais oferecerem às populações que residem e trabalham nas áreas urbanas e as que residem e trabalham no campo a mesma educação, distanciando a população do campo de valores culturais próprios e alienando a população urbana, impondo a ambas uma ideia de sociedade que se quer fortalecer.

A educação rural funciona como um instrumento formador tanto de uma mão de obra disciplinada para o trabalho assalariado rural quanto de consumidores dos produtos agropecuários gerados pelo modelo agrícola importado. Para isso, há necessidade de anular os saberes acumulados pela experiência sobre o trabalho com a terra, como o conhecimento dos solos, das sementes, dos adubos orgânicos e dos defensivos agrícolas (CALDART, 2012). A educação rural invisibiliza os homens e mulheres do campo, retirando a sua voz, os seus saberes e o seu passado no intento de afetar o seu futuro. O camponês é reduzido a mero espectador, esvaziado de sua cultura à espera do modelo de vida ideal.

A divisão pressupõe separação, exclusão, e assim está sendo reforçado no sistema educacional brasileiro através do congelamento do recurso para a educação durante vinte anos e através da Reforma do Ensino Médio. O cenário da Educação do Campo apresenta recuos e avanços nas relações entre campo, educação e políticas públicas. O enfrentamento das políticas neoliberais para a educação e para a agricultura continua como um desafio de sobrevivência diária (CALDART, 2012).

De acordo com Paludo (2001), as classes populares vêm reinventando a educação popular, mas algumas características fundamentais podem ser destacadas: o fazer político e pedagógico são complementares e indissociáveis; o compromisso com a mudança social; o homem como centro do processo; a problematização da realidade considerando que o conhecimento é produzido socialmente pelos homens; e a concepção de que a educação acontece em espaços formais, não formais e informais.

Nessa perspectiva, a história da Educação do Campo é escrita essencialmente nas áreas de Reforma Agrária do MST, o movimento social popular compreendeu que a luta pela terra, pela mudança na sociedade se fortalece através da transformação da educação. Outros movimentos como o Movimento de Educação de Base (MEB), Movimento dos Atingidos por Barragens (MAB), organizações indígenas e quilombolas, de organizações sindicais, de diferentes comunidades e escolas rurais e a criação das escolas família agrícola compartilham a mesma compreensão de que a educação, as políticas públicas e o trabalho devem fazer parte da mesma luta (CALDART, 2012).

Ao construir e reconstruir as nossas histórias que a educação acontece, não apenas confinada no espaço escolar, mas na relação com a terra, com os frutos que ela produz, com a comunidade, com os saberes da família, o fazer-se gente leva a vida inteira, cada hora da nossa vida, onde quer que estivermos.

Contudo, exatamente porque trata de práticas e de lutas contra hegemônicas, ela exige teoria, e exige cada vez maior rigor de análise da realidade concreta, perspectiva de práxis. Nos combates que lhe têm constituído, a Educação do Campo reafirma e revigora uma concepção de educação de perspectiva emancipatória, vinculada a um projeto histórico, às lutas e à construção social e humana de longo prazo. Faz isso ao se mover pelas necessidades formativas de uma classe portadora de futuro (CALDART, 2012).

O objetivo da Educação do Campo é retirar da invisibilidade os trabalhadores do campo, colocando-os como construtores de sua história, constituindo-se como um processo que leva a emancipação humana. A libertação dos homens e mulheres do campo é marcada pela luta contra a sociedade exploratória.

A resistência se dá na luta dos trabalhadores pela terra, permanência dos filhos na terra, liberdade na produção de alimentos, quebra do monopólio das sementes, pelo alimento livre de contaminantes químicos, por escolas no e do campo, pela valorização da cultura e o acesso a políticas públicas, entre outras formas que se fazem necessárias para romper com a exploração dos camponeses.

A Educação do Campo constitui-se como uma prática emancipatória construída pelo camponês indissociável dos demais direitos. A Educação do Campo é uma das principais bandeiras dos movimentos sociais populares do campo, entre elas o acesso a terra, o crédito agrícola e saúde, a luta social pelos direitos não se dá de maneira dicotomizada, pois o acesso a todos os direitos é essencial para a emancipação humana (CALDART, 2012).

A Educação do Campo, principalmente como prática dos movimentos sociais camponeses, busca conjugar a luta pelo acesso à educação pública com a luta contra a tutela política e pedagógica do Estado (reafirma em nosso tempo que não deve ser o Estado o educador do povo) (CALDART, 2012).

Apesar de caracterizarmos a resistência das escolas do campo como o enfrentamento ao modelo devastador da agricultura capitalista, que atinge em cheio o trabalho, a cultura, o meio ambiente e a identidade que constituem os camponeses, é fundamental compreendermos o que a resistência significa para essa comunidade.

Esta indagação surge aliada à compreensão de que em cada situação existe uma forma diversa de resistir, pois, se há resistência, existem ataques, e esses podem se dar das mais diversas formas. Desse modo, a complexidade que existe por trás da resistência está aliada às investidas contra os camponeses.

O modo de fazer a luta pela escola tem desafiado os camponeses a ocupá-la também nessa perspectiva, como sujeitos, humanos, sociais, coletivos, com a vida real e por inteiro, trazendo as contradições sociais, as potencialidades e os conflitos humanos para dentro do processo pedagógico, requerendo a diversidade. Isso tem exigido e permitido transformações na forma da escola, cuja função social originária prevê apartar os educandos da vida, muito mais do que fazer da vida seu princípio educativo (CALDART, 2012).

Para nós, a resistência caracteriza-se pela inserção da escola nas questões da realidade dos trabalhadores do campo, com seu projeto pautado no projeto de campo que se quer, uma escola para a transformação social. Assim, é fundamental superar o modelo excludente da agricultura capitalista e construir a Educação do Campo, onde os trabalhadores do campo tenham seu modo de vida respeitado em uma proposta educativa ancorada na sua identidade, historicidade, cultura, desafios e sonhos.

### 3 ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO

Neste capítulo serão apresentadas as compreensões e interpretações em torno da pesquisa, analisando as falas, as escritas, as ações e expressões dos sujeitos desde a proposição da pesquisa até o final do processo interventivo.

Para isso, tomamos como referência a análise de conteúdo baseada em Bardin (2011). Discutiremos os dados primeiramente por ordem cronológica, sendo estes o contato inicial e análise do PPP, e em seguida abordaremos os grupos focais com base nas categorias emergentes. De maneira geral, descreveremos a organização para a coleta dos dados, seguida pela análise e interpretação das mesmas.

A análise dos dados apesar de aparentemente representar a conclusão da pesquisa, na verdade é seu início, meio e fim (GOMES, 2001). Conforme André (2013) os pesquisadores durante todas as fases da pesquisa devem se dedicar às limitações, relações, desafios, fazendo novas significações e compreensões de acordo com o objeto de pesquisa.

De acordo com André (2013), a análise está presente em várias fases do desenvolvimento da pesquisa e não apenas no final. O pesquisador, partindo de suas bases teóricas, estabelece relações e se dedica para elaborar um relatório, apontando as limitações e os desafios encontrados neste contexto empírico investigado, fazendo novas significações e compreensões de acordo com o objeto pesquisado.

O tratamento dos dados ocorreu através da análise de conteúdo. Conforme Bardin (2011) ela se desenvolve em três fases,

A primeira é a pré-análise, onde se procede à escolha dos documentos, à formulação de hipóteses e à preparação do material para análise. A segunda é a exploração do material, que envolve a escolha das unidades, a enumeração e a classificação. A terceira etapa, por fim, é constituída pelo tratamento, inferência e interpretação dos dados.

Conforme Gomes (2001) a análise de conteúdo possibilita a verificação de hipóteses e/ou questões e permite a análise de dados que estão por trás dos conteúdos manifestos.

De acordo com Bardin (2011) a análise de conteúdo ocorre em três fases distintas, pré-análise, exploração do material e o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação. A análise de conteúdo agrupa técnicas de análise de comunicações, podendo estas serem quantitativas ou qualitativas, que objetivam não se perder na heterogeneidade do objeto de pesquisa.

Na pré-análise, baseada nos objetivos e questões de estudo, foram definidas as unidades de registro, unidades de contexto e categorias. Conforme Bardin (2011) a pré-análise é riquíssima, pois a partir da leitura flutuante, momento de leitura descompromissada com o tratamento dos dados, e sim focada nos pensamentos, *insights*, ligações, que conseguimos realizar a partir dos dados ainda brutos, situações que irão permitir-nos posteriormente categorizar e inferir.

No processo de categorização adotamos os procedimentos da análise estrutural temática (BARDIN, 2011), possibilitando que os elementos comuns fossem isolados e classificados e em seguida organizados de acordo com o conteúdo observado. Ou também, denominada como construção de categorias por acervo, onde os elementos semelhantes são agrupados e somente depois é definido o título da categoria.

As categorias são frutos de verbos e ou expressões que dão significado aos questionamentos. Mas, para além disso, seguem os critérios de representatividade, pertinência, exclusão mútua, homogeneidade, objetividade e fidelidade e produtividade (BARDIN, 2011).

A fase de exploração do material consistiu em aplicar o que foi definido na pré-análise. E na última fase, ocorreu o desvelamento do conteúdo, focando nas ideologias, tendências, contradições, considerando o contexto histórico e social de sua produção e recepção. De acordo com Bardin (2011), “produzir inferências sobre o texto é a razão de ser da análise de conteúdo”.

Também foram trazidos à tona não somente os conteúdos manifestos, mas os dados implícitos. Como destaca Bardin (2011), a ausência de algum tema pode traduzir a vontade escondida, e mesmo indicar a ausência de discussão sobre o mesmo.

Enquanto esforço de interpretação, a análise de conteúdo oscila entre os dois polos do rigor da objetividade e da fecundidade da subjetividade (BARDIN, 2011, p. 15).

### 3.1 OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE

A etapa inicial desta pesquisa teve como objetivo expor para a equipe diretiva da Escola Municipal Ilda Casarin Piovesan as intenções da pesquisa e, em conjunto, construir uma estratégia para mobilizar os sujeitos para participarem da pesquisa. A segunda etapa foi de sensibilização dos alunos, pais e professores, para participarem da pesquisa, ou seja, de um futuro processo interventivo.

Inicialmente o método de coleta de dados utilizado foi a observação participante e o diário de campo, com o objetivo de descrever o mais logo possível os dados coletados. De acordo com Cruz Neto (2001), a observação participante tem como objetivo coletar dados sobre

a realidade e o contexto investigado. Mesmo que neste caso não associada a outras técnicas para a coleta de dados, a inserção no ambiente escolar deve ser seguida de uma observação crítica, onde o investigador não restringe a coleta de dados a momentos mais pontuais, mas que compreende a diversidade existente.

No contato inicial com a escola, durante a análise documental, na fase de organização e seleção dos participantes, e também no desenrolar dos encontros do grupo focal, a postura adotada pela pesquisadora foi de uma observadora participante. A observação participante é uma técnica de coletas de dados estreitamente dialógica, pois não é possível observar a realidade de maneira neutra, sem participar dela.

De acordo com Cruz Neto (2001, p. 63), o diário de campo é um instrumento que podemos recorrer em qualquer momento da rotina do trabalho que estamos realizando, pois queríamos construir uma relação de confiança, sem impor logo no início da pesquisa métodos de coleta mais invasivos. Assim, estabeleceu-se um diálogo genuíno entre os sujeitos, que dividiram seus anseios e preocupações.

Conforme as diretrizes éticas para manter o sigilo sobre a identidade dos participantes, evitar a impessoalidade e para contribuir com o fluxo da leitura, tomamos a liberdade de batizar os sujeitos da pesquisa, assim, além dos nomes criados, mais adiante, utilizaremos GF para denominar o Grupo Focal e a ordem numérica crescente para definir em qual dos GF que ocorreu a fala, por exemplo: Lucas GF1.

O contato inicial deu-se com a diretora da escola e um professor, a pesquisa foi acolhida e, de imediato começamos a compreender a realidade em que estávamos nos inserindo como pode ser destacado pela fala de Maria “*a gente fica feliz de você lembrar de nós, nós somos sempre esquecidos*”. Esta colocação reflete a percepção de que a escola é abandonada.

Também no contato inicial foi possível compreender que esses sujeitos não se sentiram como parte da pesquisa, pois Maria afirmou que “*vai dar um alívio para nossa cabeça*”, referindo-se ao tempo que teriam disponível enquanto estivesse ocorrendo os grupos focais devido a participação dos alunos. Dessa forma, ficou claro que seria necessário sensibilizar os professores para que se envolvessem na pesquisa, para assim compreenderem que também eram sujeitos da mesma.

A agricultura dentro da escola não é uma situação comum como relata Maria

*Uma coisa que me marcou era uma vez que eu estava falando com os alunos sobre agricultura, e uma mãe chegou e ouviu, depois me disse que o filho dela não vinha na escola para ouvir sobre agricultura, mas para aprender. Hoje ele é drogado e não trabalha, talvez se ele tivesse ficado no campo seria diferente.*

A fala é carregada de significados, ao iniciar o relato com “uma vez”, a situação não se configura como uma prática cotidiana, apontando também que a Educação do Campo não é debatida com a comunidade escolar.

Na sequência, o trecho *“o filho dela não vinha na escola para ouvir sobre agricultura, mas para aprender”* mostra a dissonância do discurso da professora e a expectativa da mãe, evidenciando a ausência de diálogo entre as partes, pois há de um lado a professora discutindo sobre agricultura, e de outro uma mãe considerando que tal discussão não era aprendizado. Tal relato vai ao encontro de Ribeiro (2013, p. 294), *“Mas na escola apenas se estuda, e este estudo nada tem a ver com o trabalho que o camponês desenvolve com a terra”*.

A possibilidade que se abre na última oração, campo livre das drogas e com trabalho farto, evidencia que tanto a mãe quanto a professora precisam discutir sobre a realidade do campo brasileiro.

A participante Maria destacou que os pais *“nunca vêm na escola, têm boletins aqui do outro semestre e também de cinco anos atrás”*. Diante desse quadro, precisávamos mobilizar os pais para participarem da pesquisa. E também enfatizou que *“seria bom se eles participassem mais”*, confirmando que a participação existente não é considerada suficiente.

Após estas colocações iniciais, ficou evidente a necessidade de um contato direto com os pais, e assim foi acordado que o contato seria realizado em uma reunião que ocorreria na escola para entrega de boletins, como alternativa para realizar uma ampla divulgação e despertar o interesse deles em participar.

Na reunião para a entrega de boletins estavam presentes os pais, os alunos e professores. Inicialmente foram esclarecidos os objetivos da pesquisa, metodologia, termos de consentimento e a importância da participação de toda a comunidade escolar e, logo após, aberto para questionamentos e colocações.

A professora Maria se mostrou preocupada com a situação da escola, pois afirmou que *“a escola está de bengala, mas uma bengala bem podre”*. A urgência da mudança na escola é evidenciada também pela professora Clara *“nós professores podemos trabalhar em qualquer escola, mas não queremos que a escola e a comunidade acabem”*. Os participantes alertaram para o risco de fechamento da escola e compreendem que, caso ocorra o fechamento da escola, este impacto atingirá toda a comunidade escolar.

Podemos perceber a necessidade da construção de um espaço de diálogo para a comunidade escolar através do discurso da professora Clara, a qual primeiro destacou que *“não queremos continuar se for pra ser assim”* e no desenvolvimento da reunião acrescentou que *“não queremos que a escola feche”*, apontando a construção do discurso e do posicionamento

enquanto sujeito coletivo em espaço de discussão, bem como o reconhecimento do risco de fechamento da escola.

O cenário de preocupação relatado pelo risco de iminente fechamento é acompanhado da seguinte afirmação do professor Lucas “*nós professores não somos os culpados*”. A angústia expressa nessa frase indica que os professores são culpabilizados pela situação da escola, ou seja, pais, alunos, poder público são isentos. A reivindicação dos professores é resumida pela professora Clara como “*educação de qualidade*” e o modo para conseguir isso é expresso por “*precisamos ser sementes*”.

Até esse momento, os pais permaneciam em silêncio, ouvindo os professores se posicionarem sobre a precariedade da escola e a necessidade de mudança e concordando que a escola não poderia fechar. Evidenciando, assim, uma estrutura de poder, onde o professor é colocado como detentor do conhecimento. Por fim, uma das mães questionou sobre o que poderiam fazer diante dessa situação e os professores então responderam: participar mais. E a pesquisa foi apontada como uma oportunidade de participar mais da escola e pensar que educação querem para os seus filhos. Os pais concordaram que era importante a participação deles na pesquisa.

Os alunos apesar das intervenções realizadas para que expressassem suas dúvidas e colocações permaneceram em silêncio copiando o que estava no quadro. A reunião terminou com agradecimentos da equipe diretiva para a pesquisadora pela escolha da escola como local de pesquisa seguida pela afirmação da professora Maria que “*existem muitas outras escolas melhores*”.

No contato inicial para propor a pesquisa para a equipe diretiva e na reunião com a comunidade escolar ficou evidente que é necessário ampliar o diálogo entre os sujeitos da comunidade escolar, porém, tanto professores, equipe diretiva e pais estão preocupados com a possibilidade de fechamento da escola, demonstrando a existência de potencial para diálogo. E os alunos por se colocarem alheios à realidade da escola precisam ser sensibilizados.

### 3.2 ANÁLISE DOCUMENTAL DO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO

O Projeto Político Pedagógico da Escola Ilda é do ano de 2017, ou seja, construído recentemente. Ao analisá-lo, tivemos como foco comparar a sua proposta com o paradigma da Educação do Campo. A análise de conteúdo foi utilizada para tal.

O PPP foi analisado para compreender como a escola Municipal Ilda Casarin Piovesan contribui com a resistência da agricultura camponesa. Ou seja, se está inserida nas questões da

realidade da agricultura camponesa, comprometida com a transformação social e pautada pelo projeto de sociedade que rompe com a relação de exploração dos trabalhadores.

Compreendemos que o debate sobre a resistência dos camponeses diz respeito diretamente à luta de classes entre projetos de campo e entre lógicas de agricultura, e este foi o foco durante a análise da proposta pedagógica da escola.

Conforme Gil (2002, p. 44), “através da pesquisa bibliográfica é possível analisar diversas posições acerca de um problema”. Desse modo, a pesquisa documental consistiu na análise do PPP atual da escola, o qual foi disponibilizado pela direção escolar. A análise do PPP contribuiu com a resolução do problema de pesquisa, além de elucidar caminhos para o processo interventivo.

De maneira sucinta, o PPP orienta a comunidade escolar sobre a missão e objetivos da escola; contextualiza a organização dos alunos e o espaço físico, bem como os recursos didáticos disponíveis; expõe o plano de ação e a organização da escola, definindo as competências da direção, coordenação pedagógica, conselho de classe, docentes e discentes; orienta como devem ocorrer as matrículas, avaliações do processo de ensino e aprendizagem, institucional e do PPP; define as normas de convivência; e esclarece como é elaborado o calendário letivo e como é organizada a formação continuada dos profissionais de educação.

Ao realizarmos a leitura flutuante, procuramos pelas palavras Educação do Campo, campo, camponês, trabalhador do campo, agricultura, agricultores, bem como pelas matrizes culturais trabalho, cultura, identidade e meio ambiente. Não há o registro de nenhuma das palavras mencionadas no PPP da Escola Ilda. Dessa forma, as categorias elaboradas tiveram como objetivo aproximar o PPP da Educação do Campo e foram discutidas pelo viés do paradigma da Educação do Campo.

Conforme Piovesan (2017, p. 1), a missão da escola é “Prestar à comunidade um serviço de excelência contribuindo para a formação de cidadãos críticos e conscientes dos seus deveres e direitos, capazes de atuar como agentes de mudança, em um ambiente participativo, aberto e integrador”.

A missão da escola expressa o compromisso com a emancipação dos sujeitos, compreendendo que esta só pode ocorrer em uma escola viva. Viva porque nela não deve existir a dicotomização entre a escola e a sociedade, ela é a sociedade e, desse modo, não são impostas as fronteiras entre o eu estudante e o eu sujeito social, comprometendo-se assim, a criar um ambiente convidativo para a aprendizagem crítica.

Os objetivos da escola foram destacados na íntegra para melhor elucidação

Oportunizar a comunidade espaço acolhedor, onde os envolvidos com o ato educativo tenham presente a missão e a proposta política pedagógica da escola, para que se consiga a união de todos os envolvidos engajados numa proposta coletiva visando o aprendizado e o bem-estar de todos.

Oportunizar e dar condições, nas diferentes etapas da Educação Básica, para que todos os sujeitos desenvolvam suas capacidades para a formação plena.

Oferecer aos educandos ensino de qualidade, um ambiente motivador, onde cada um possa valorizar a escola com a base formadora de conhecimento e preparo para a vida futura, com ênfase nos valores humanistas, autonomies do senso crítico e da criatividade para o exercício da cidadania.

Criar estratégias para o envolvimento da comunidade local com a escola, por meio da conscientização dos envolvidos, considerando a participação e responsabilidade da secretaria da educação com apoio integral da administração municipal, interferindo assim como fator de mudança e valorização dos princípios morais, éticos e culturais (PIOVESAN, 2017, p. 2-3).

A missão e os objetivos da Escola Ilda focam a formação de cidadãos críticos, sujeitos sociais, politizados, autônomos, com uma educação de qualidade, porém, conforme o PPP o sujeito não é para o presente, é um sujeito para a vida futura, bem como a educação não é construída com os sujeitos, mas sim oferecida a eles.

Assim, podemos analisar o descolamento da realidade, pois se não é objetivo da escola formar os sujeitos para o presente, e assim, não há necessidade de considerar o presente em suas ações pedagógicas, desse modo, a escola pode acabar por se distanciar sobremaneira da Educação do Campo a qual é essencialmente ligada à realidade, extrapolando-a, mas partindo dela.

O reducionismo dos alunos a um futuro incerto em que serão cidadãos críticos, politizados, autônomos, sujeitos sociais, retira a responsabilidade de discutir a realidade. Pois, ao deslocá-los do tempo, há também o descolamento do espaço onde estão inseridos, e nesse contexto uma educação igual para todos é o que se almeja, uma vez que as diferenças e igualdades requeridas pela Educação do Campo passam a ser supérfluas.

Da mesma forma, os sujeitos são colocados como espectadores quando a eles é anunciado que receberão a educação, pois, se recebo, logo é algo que não está em mim e a mim não pertence. Assim, a garantia da oferta requer sujeitos pacientes que esperem esta hora vindoura. Portanto, evidencia uma educação que não é construída com os camponeses, mas que é construída para eles.

O PPP expressa que o ambiente escolar deve “oportunizar a comunidade espaço acolhedor (PIOVESAN, 2017, p. 2)”. Assim, percebemos que a escola é pensada para receber a todos, na medida que também afirma que o ambiente deve ser “participativo, aberto e integrador (PIOVESAN, 2017, p. 1)”. Nesse contexto, a intenção que consta no PPP é oportunizar a todos e todas “um ambiente motivador (PIOVESAN, 2017, p. 3)”. Desta forma,

um dos objetivos da escola expresso de forma indireta no PPP é criar condições para que a comunidade escolar esteja inserida no espaço escolar.

A escola deve ser um espaço da comunidade escolar, e não somente dos comumente alunos e professores, pois a Educação do Campo é construída pelos sujeitos do campo, eles que devem ser a voz dessa construção, e o espaço onde isso pode acontecer é no ambiente escolar. Portanto, uma escola participativa, aberta, integradora e motivadora é essencial para o fortalecimento da Educação do Campo.

Buscando compreender a concepção que o PPP traz da participação da comunidade escolar destacamos os trechos em que essa relação é valorizada. Em apenas duas situações pontuais a participação da comunidade escolar é destacada: na avaliação do PPP e em reuniões periódicas em que são apresentadas as dificuldades encontradas no ambiente escolar.

Em relação à avaliação do PPP, Piovesan (2017, p. 19) ressaltada a necessidade de “integração do trabalho entre escola, família e comunidade”. Já ao tratar das reuniões periódicas, o PPP aponta que devem, de acordo com (PIOVESAN, 2017, p. 3) “Realizar reuniões periódicas com a presença do poder público e comunidade local apresentando as dificuldades encontradas no ambiente escolar e buscando soluções conjuntas para saná-las”.

A comunidade escolar é convidada a participar de situações pontuais, avaliação e resolução de problemas, a atuação fica restrita ao campo da opinião. É fundamental ampliar a discussão traçando estratégias conjuntas para superar os problemas identificados, bem como fomentar a reconstrução do PPP.

É destacado como objetivo indireto da escola a necessidade de

Criar estratégias para o envolvimento da comunidade local com a escola, por meio da conscientização dos envolvidos, considerando a participação e responsabilidade da secretaria da educação com apoio integral da administração municipal, interferindo assim como fator de mudança e valorização dos princípios morais, éticos e culturais (PIOVESAN, 2017, p. 3).

Apesar de fundamental em uma educação construída pelos homens e mulheres do campo, a aproximação entre as pessoas precisa avançar no sentido de compreendê-los como sujeitos que necessitam discutir a sua história, realidade e seu projeto de futuro.

Um dos pontos que merece destaque no PPP é que “A direção da escola é escolhida pela entidade mantenedora (PIOVESAN, 2017, p. 4)”. Ou seja, os pais, professores, alunos não votam para eleger o professor ou a professora que irá realizar a gestão da escola, configurando-se como mais um fator de afastamento da comunidade escolar da Escola, além da imposição que pode ocorrer de projetos que não condizem com a comunidade.

Segundo Piovesan (2017, p. 4), compete a direção “Propor e encaminhar as modificações a serem efetuadas no regimento escolar e no PPP”, portanto, os demais sujeitos permanecem distantes desta construção.

É fundamental a formação continuada, bem como apoio aos professores, porém, de acordo com Piovesan (2017, p. 5), “O Serviço de coordenação pedagógica é ofertado pela secretaria municipal de educação, exercido por profissionais da área, disponibilizando serviços a essa entidade escolar”. Ou seja, as demandas da escola não são trabalhadas por um coordenador pedagógico inserido na realidade da escola, além da distância do contexto, a distância física também pode comprometer o envolvimento do coordenador pedagógico com os sujeitos que dele necessitam.

Por fim, à direção da escola compete, conforme Piovesan (2017, p. 4), “elaborar e aprovar o calendário escolar”, definição que não vai ao encontro das orientações existentes na LDB (BRASIL, 1996) e nas Diretrizes Operacionais da Escola do Campo (BRASIL, 2002), os quais apontam que o calendário escolar deve ser construído com os trabalhadores do campo respeitando a sazonalidade do seu trabalho.

Desse modo, é necessário que a comunidade tenha a oportunidade de eleger a equipe diretiva da escola, que o Projeto Político Pedagógico e o calendário escolar sejam construídos pela comunidade escolar, bem como que a coordenação pedagógica esteja presente na escola, superando assim algumas barreiras que dificultam a aproximação dos sujeitos do espaço escolar.

Portanto, as contribuições da escola Municipal Ilda Casarin Piovesan para a resistência da agricultura camponesa previstas no PPP precisam ser ampliadas. Podemos destacar como possibilidade imediata de aproximação da Escola da Educação do Campo, e sendo assim, da agricultura camponesa, o indicativo de que a Escola se propõe a ser um espaço aberto para a comunidade escolar.

Os demais aspectos analisados, objetivos, ambiente escolar, gestão escolar, coordenação pedagógica precisam ser ressignificados para contribuir com a construção de um projeto de campo que valorize os camponeses.

Portanto, os dados analisados apontam que o diálogo entre a comunidade escolar precisa ser estabelecido, pois somente assim será possível construir uma educação inserida nas questões da realidade da agricultura camponesa, que tenha como objetivo a transformação social para romper com a exploração dos trabalhadores.

### 3.3 ANÁLISE DO GRUPO FOCAL

Os grupos focais abordam um tema específico, permitindo que os sujeitos falem livremente sobre o assunto, e quando ocorre desvio do tema original o entrevistador deve retomar aos objetivos da pesquisa. O grupo focal é uma técnica que permite investigar as experiências vividas em grupos homogêneos, em que o pesquisador deve manter o foco de interesse temático sem que isso implique conferir-lhe maior estruturação (GIL, 2008).

Conforme Oliveira, Leite Filho e Rodrigues (2007) os grupos focais devem ter entre 8 e 12 participantes selecionados previamente, reunidos em um ambiente informal e descontraído. São recomendadas a realização de pelo menos duas sessões por grupo focal, cada seção deve ter a duração média entre 1 e 3 horas, e o pesquisador deve ter habilidades interpessoais de observação e comunicação.

Os grupos focais anunciam o mundo. O diálogo é a centralidade desta técnica, permeado por relações horizontais e ambiente propício para a construção do conhecimento, os atores do processo não são considerados objetos da pesquisa, mas sujeitos que, enquanto discutem, opinam e refletem, constroem sua identidade.

Nesta pesquisa, foi organizado um grupo focal misto, ou seja, onde previa-se a participação dos alunos, pais, professores, bem como direção escolar não extrapolando o máximo de doze participantes. Optamos por organizar grupos mistos, para que, conforme Thiollent (1988, p. 17), todas as partes fossem representadas. Ao total, foram realizadas seis sessões do grupo focal, em média de uma hora e meia cada.

Ressaltamos, porém, que delimitamos a participação dos alunos a partir do sexto ano, bem como professores que trabalhassem com esses alunos, e suas famílias. Tal delimitação não tem como objetivo restringir a participação, mas, diz respeito à constituição de um grupo onde fosse possível utilizar metodologias coerentes à faixa etária dos participantes, visto que compreendemos que para cada momento da vida, o indivíduo se sensibiliza de diferentes modos.

Dessa forma, foram convidados para participar da pesquisa os alunos do 6º ao 9º ano (12), um representante de sua família (10) e seus professores (08). Totalizando o universo de 30 sujeitos.

Tendo em vista o caráter participativo desta pesquisa, organizamos um roteiro dos grupos focais, que conforme foi sendo executado também foi sendo avaliado e reelaborado. Afinal, em uma construção participativa, o essencial é a participação dos sujeitos, que direcionam o caminho do processo.

As temáticas dos grupos focais foram relacionadas diretamente com os objetivos da pesquisa e com as matrizes culturais da Educação do Campo, sendo elas o trabalho, o meio ambiente, a identidade e a cultura (ARROYO; FERNANDES, 1999).

As seções foram registradas através de filmagens e fotografias, mediante autorização assinada pelos participantes e, quando menor de idade, por eles e pelos pais e/ou responsáveis. Os dados foram imediatamente transcritos no Diário de Campo, após a finalização de cada encontro.

Após a transcrição, estes relatos foram interpretados e contextualizados mediante o referencial teórico, e apresentados na forma de metatextos, onde as opiniões, os saberes, os gestos, as expressões, foram analisadas à luz do materialismo histórico dialético.

Na primeira seção do grupo focal foi explorada a questão da agricultura camponesa, em que cada sujeito foi estimulado a se apresentar, e em seguida foi questionado sobre a agricultura, destacando as coisas boas, as dificuldades, história do desenvolvimento local, situação atual.

Os participantes foram estimulados a relatarem a sua trajetória escolar, como era a relação da agricultura dentro da escola. Por fim, foram questionados sobre qual educação temos e qual educação precisamos, bem como, qual agricultura temos e qual precisamos.

Os participantes foram convidados para na seção seguinte trazerem fotos tiradas por eles, ou que pertencessem a eles que representassem a agricultura. Para isso, deveriam se organizar em grupos. Assim, na segunda seção foi preparado aparelho multimídia para projetar as fotos trazidas pelos participantes. Cada grupo deveria expor aos demais as fotos escolhidas.

Os sujeitos foram indagados sobre, por que essa imagem representa a agricultura para você? Qual é a importância do que é representado na imagem para a sua vida? Por que essa imagem foi escolhida para ser fotografada? Quais são as principais diferenças entre esses modos de fazer agricultura? O que é a agricultura capitalista? O que é a agricultura camponesa? O que é um camponês?

Na terceira seção, no centro do grupo focal, seriam expostas as fotos trazidas por eles no último encontro, bem como alguns trechos das falas deles, que remetem à Educação do Campo e à agricultura camponesa, bem como trechos de obras que também falam desses temas.

Primeiramente, foram lidas para todos as frases e trechos ali expostos. Em seguida os participantes foram questionados sobre o que esse campo e essa agricultura discutida até aqui tem a ver com a educação? A que educação que os camponeses têm direito? Que educação querem?

Após as respostas, os participantes ouviram a música de Gilvan Santos “Não vou sair do campo”. Em seguida, foram questionados sobre o que entendem pelo trecho da música “não vou sair do campo pra poder ir pra escola, Educação do Campo é direito e não esmola”.

Na quarta seção os participantes foram divididos em quatro grupos, cada grupo representou uma matriz cultural, sendo elas o meio ambiente, cultura, identidade e trabalho. Cada grupo foi questionado sobre o significado do seu tema. Em seguida, cada grupo recebeu material para expressar em forma de desenho o que o tema representa.

Após a conclusão dos desenhos, foram questionados sobre suas representações, seus conhecimentos sobre o eixo temático, bem como qual a relação do eixo temático com o conhecimento dos camponeses.

Ao final da seção, cada sujeito foi convidado a trazer materiais e elementos no próximo encontro que simbolizassem o eixo temático do seu grupo. Sendo assim, nesta seção os sujeitos foram estimulados a falar sobre os objetos que trouxeram. Por que você trouxe esse objeto? O que ele representa para você? Como ele é utilizado? Como ele se relaciona ao eixo temático? Que agricultura valoriza o homem e a mulher do campo? Como pode ser a educação para as mulheres e os homens do campo? O que é necessário fazer para construir uma educação e uma agricultura que valorize o camponês?

Na última seção do grupo focal foram expostas no local as fotografias e as pinturas feitas pelos participantes. Eles foram instigados a responder: quem nós somos? Que escola nós queremos? Que escola nós vamos construir? Como nós vamos construir?

Ao final, cada um foi estimulado a responder o que teve de bom e o que não foi tão bom ao participar dos encontros? As respostas foram anotadas em um cartaz que ficou exposto junto com as fotos e pinturas.

Após a descrição da organização das seções dos grupos focais, iniciaremos destacando que elas foram uma oportunidade concreta de entrar em contato com a comunidade escolar e junto com ela andarilhar pelas encruzilhadas da vida. O distanciamento necessário na pesquisa transformou-se em envolvimento, acolhida e empatia. Como sempre, Paulo Freire e sua amorosidade foram essenciais.

A inserção da pesquisadora no ambiente escolar envolveu de diferentes formas os sujeitos; os professores e a direção escolar receberam com entusiasmo, os alunos com curiosidade e os pais com a sua ausência. Os sujeitos da pesquisa que se dispuseram a participar foram dois professores e uma professora da equipe diretiva, oito alunos do sexto ao nono ano e uma aluna da EJA.

A mobilização dos pais para participarem dos grupos focais foi realizada em reunião, como destacado anteriormente. No entanto, no primeiro encontro, nenhum pai ou responsável participou do grupo focal. Diante da não participação dos pais, ao final do primeiro encontro foi solicitado aos alunos que reforçassem o convite de forma oral aos seus pais e/ou responsáveis. No entanto, apesar da mobilização para a participação dos mesmos nos grupos focais nenhum pai e/ou responsável fez parte do grupo focal, alegando-se, pelos alunos, que eles tinham compromissos.

Porém, surgiram participantes inesperados nos grupos focais, pois um dos professores participantes atuava na EJA e convidou os seus alunos a participarem, assim, uma aluna da EJA que não tem mais filhos em idade escolar participou dos encontros e foi acolhida pela pesquisa.

A aluna da EJA enriqueceu sobremaneira o grupo focal, por ser uma pessoa com mais idade trouxe elementos para o grupo focal que eram esperados que os pais ou responsáveis trariam para a discussão, como a dimensão histórica da comunidade, a educação e a agricultura que vivenciaram.

Apresentados os sujeitos da pesquisa, cabe destacarmos o local onde foram realizadas as seções do grupo focal: uma sala de aula da Escola Ilda onde os participantes eram convidados a dispor-se em círculo. No centro do círculo, permanecia o gravador e os materiais que seriam utilizados na seção.

Inicialmente foi feita uma descrição geral das impressões dos grupos focais, e em seguida realizada a interpretação por categorias de análise. O roteiro utilizado nas seções do grupo focal já foi destacado acima, no entanto, cabe ressaltar que os participantes tiveram a liberdade de abordar outros tópicos.

No primeiro grupo focal, inicialmente foi apresentada a proposta e os objetivos da pesquisa, bem como solicitado o preenchimento do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE (APÊNDICE A e C) e o Termo de Assentimento (Apêndice B) que autoriza a gravação do grupo focal, o uso dos dados obtidos para a pesquisa e demais publicações correlatas, além de garantir o anonimato dos participantes. O grupo focal durou cerca de uma hora e meia.

No GF2, como novos participantes chegaram, individualmente a pesquisadora explicou os objetivos da pesquisa e solicitou o preenchimento do TCLE. O GF2, assim como os demais, não excedeu uma hora e meia de duração. Em todos os GF houve a necessidade de incentivar os participantes a posicionarem-se sobre os questionamentos e participarem das discussões.

Como já mencionado, após a realização das seis seções do grupo focal, houve a transcrição do conteúdo dos mesmos e sistematização das informações obtidas, a fim de facilitar

a visualização e a elaboração das interpretações, buscando fazer os cruzamentos com a base teórica já apresentada.

Foram identificadas quatro categorias recorrentes. Para facilitar a visualização das categorias de análise dos grupos focais, segue quadro (Quadro 2) que possibilita uma visão geral dos dados coletados.

QUADRO 2- Análise de conteúdo dos grupos focais realizados na Escola Municipal de Ensino Fundamental Ilda Casarin Piovesan.

<b>Tema</b>	<b>Categoria</b>	<b>Subcategorias</b>	<b>Indicadores/unidades de registro</b>
Impacto da lógica de agricultura da comunidade na Escola	Agricultura	Coisas boas	Calmo, resultado, comercialização, local de moradia, produção de alimentos.
		Dificuldades	Ignora as dificuldades, acordar cedo, trabalho braçal.
		História do desenvolvimento local	Trabalho infantil, dificuldades para estudar, agricultura sem vantagens, trabalho braçal, êxodo rural, relação familiar, religião, diversidade de alimentos, mudanças na forma de trabalhar, crédito agrícola.
		Situação atual/ da agricultura	Acesso ao crédito agrícola, tecnologias, informação, diminuição da penosidade no trabalho, otimização da renda por hectare, adesão aos pacotes tecnológicos, uso e impacto do veneno, inversão do modo de trabalho, consumismo, falta de diálogo, redução das espécies alimentares cultivadas, trabalhos realizados pelas famílias, custos da produção, intoxicação do homem do campo e concentração de terra.
		Agricultura que queremos	Melhoria de estradas.
		Perspectivas sobre a agricultura	Tecnologias, propriedade pequena, qualidade de vida, diversificação da produção, sucessão familiar, conhecimento entre gerações, independência do mercado, geração de renda, atividade que acalma, atividade que descontra, produção de alimentos para a família, comercialização, trabalho, gosto de fazer.
		Agricultura que valoriza o homem e a mulher do campo	Agricultura familiar.

	Educação	Trajetória escolar	Desvalorização do estudo, trabalho infantil, falta de merenda, de transporte e de materiais.
		Relação existente entre educação e agricultura que ocorre na escola	Uma menção em uma aula e o plantio de hortaliças na horta escolar.
		Que educação precisamos	Com pessoas, aprender, infraestrutura.
		Relações entre educação e agricultura que podem ser estabelecidas	Merenda escolar, utilizar conhecimento em suas casas, fim da exploração do trabalho, independência do bolsa família e aposentadoria.
		A educação que queremos	Direitos iguais, biblioteca, internet, educação boa, sala de informática e aulas práticas.
	Matrizes Culturais	Meio ambiente	Elementos da natureza, degradado, redução da biodiversidade, veneno.
		Cultura	Caminhão, gaúchos, mate, plantações, agricultura, quero-quero, bovino de leite, fazenda, aglomerados rurais.
		Identidade	Bovinocultura de leite, potreiro, pé de laranjeira.
		Trabalho	Trator, maçãs, enxada, picão, pessoa, soja, milho, trigo, carpir mandiocal, quebrar milho.
	Outros	Avaliação dos grupos focais	Aprendemos, ensinamos, valorização do saber popular, falar sobre agricultura, desenhos.

Fonte: Elaborado pela autora, 2019.

A seguir, apresentamos as informações referentes a cada categoria de análise utilizando as unidades de contexto para ilustrar as informações coletadas, bem como as interpretações e o referencial teórico.

### 3.3.1 Agricultura

A história do desenvolvimento local inicia com a narrativa do esvaziamento do campo e a inexistência de políticas públicas voltadas para a agricultura

*Foi um tempo atrás, nos anos noventa por aí, que teve muita gente migrando para cidade pois as alternativas eram poucas, os financiamentos não existiam, estava difícil para o pequeno agricultor depois que mudou muito, nos últimos dezoito, vinte anos facilitou e permitiu o avanço da agricultura. (LUCAS, GF1).*

O participante relata o êxodo rural como fruto da falta de políticas públicas, reconhecendo o papel regulador do Estado na permanência dos homens e mulheres no campo. Em seguida reitera que a conquista de políticas públicas direcionadas para a agricultura é fator que contribui para um campo cheio de gente e com trabalho. Porém, o participante não se inclui como sujeito nesse processo de êxodo e nem como sujeito na luta pelas políticas públicas, mas se coloca como observador, narrando uma história como se ela não tivesse impactado a sua vida.

Na sequência destacamos o trecho em que o mesmo participante segue suas colocações sobre o êxodo rural

*Esse tempo era um tempo que a gente tinha vontade de sair porque a agricultura não apresentava muitas vantagens, às vezes uma família se quebrava trabalhando para conseguir uma colheita de 100/120 sacas de soja né. Ia lá no máximo 200 sacas de milho. (LUCAS, GF1).*

Os fatores que expulsam a mulher e o homem do campo segue a mesma linha de pensamento da fala anterior, caracterizando um abandono do campo devido à perpetuação das dificuldades enfrentadas por esses sujeitos. As monoculturas são tomadas como exemplo, soja e milho, destacando que tinham baixa produtividade e demandam muita mão de obra. Assim, nessa linha de pensamento, o êxodo rural foi impulsionado pela inexistência de políticas públicas voltadas à agricultura familiar, e, conseqüentemente, amenizado quando houve a inserção de pacotes tecnológicos para as referidas monoculturas.

Nesse ponto, podemos destacar a contradição existente nessa concepção que compreende que as monoculturas propiciaram a permanência no campo, ao contrário, elas contribuíram para que os trabalhadores do campo fossem expulsos de suas terras e os que aderiram às monoculturas têm por finalidade trabalhar e entregar o seu lucro para pagar o pacote tecnológico.

Contribuindo para a compreensão de um sujeito do campo explorado e refém de commodities, esse sujeito é colocado à margem da sociedade como destaca o participante, “*Há tempos atrás a gente pensava em estudar e ser alguém, ter uma profissão, ir morar numa cidade não era questão de opção, tu tinhas que optar por isso, agricultura não lhe trazia muitas vantagens*” (LUCAS, GF1). Ou seja, ser alguém é o contrário de ser agricultor, ser invisibilizado, profissão subalterna.

E nessa lógica, para trabalhar na agricultura, não era necessário estudo “*Naquele tempo quando minha mãe viuvou eu tinha um ano. Ela tirou todos os meus irmãos da escola para*

*trabalhar*” (LUCAS, GF1). Nesse contexto de exclusão dos agricultores e agricultoras os elementos que os caracterizam como camponeses são considerados um atraso

*Os filhos se criavam e precisavam ficar todos em volta dos pais. Tinha que ficar na propriedade independente se estava bom ou não, tendo renda ou não, eles ainda achavam que a união da família em volta, essa unificação fazia bem para o ser humano. Não se tinha muita ideia que você tem que estudar. (LUCAS, GF1).*

A organização familiar que tinha por característica a manutenção dos membros é compreendida como prejudicial ao ser humano, e não era ponderável ser agricultor, estudar e continuar no campo, refletindo a subjugação do acesso à educação e a sua importância enquanto instrumento de transformação.

Conforme Carvalho e Costa (2012, p. 115),

*nos países pobres existem camponeses economicamente pobres, por vezes com dificuldades de suprir a si próprios, dado o tipo de tecnologia pouco apropriada ao contexto onde se situam ou à precariedade relativa de meios fundamentais, como a terra.*

A história da agricultura também aponta as mudanças na forma de cultivar os alimentos. A seguinte participante aponta “*O que era cultivado antes era tudo manual né, agora mudou o plantio*” (ANTONIA, GF1), indicando que houve a inserção de novas tecnologias, as quais impactaram na forma de trabalhar.

Essas mudanças então ocasionaram, para além de alterações na forma de trabalhar, alterações no consumo e processamento dos alimentos

*Era tudo crioulo, a gente criava para ter carne, plantava as horta né, tudo tudo era crioulo. Tudo era produzido em casa, nós fazia açúcar de cana, fazia pão, não o açúcar branco para fazer pão, era com o amarelinho para colocar na massa do pão, chimia não era comprada nas fazia latas de chimia. (ANTONIA, GF1).*

A realidade era de segurança e soberania alimentar, alimentos plantados, colhidos e processados pela mesma mão. A temporalidade apresentada aponta que a diversidade das propriedades foi drasticamente reduzida.

Outra participante acrescenta “*Onde ele (pai) morava antes o que tu pedia ele tinha, tinha muita fruta, tudo que pedir tinha, tanto de fruta, como legumes, verduras*” (CLARA, GF2). A participante ilustra uma propriedade com uma enorme diversidade, onde existia prioridade na produção de alimentos para o consumo da família.

Permeando a história do desenvolvimento local, a religião também tem destaque na seguinte fala “*O pai dizia: vamos se aproximar e cantar um hino e fazer uma oração porque vocês estão com sono e cansado*” (ANTONIA, GF1), aparecendo como um costume entre as famílias.

Os participantes foram estimulados a comentar sobre as coisas boas que eles reconhecem no campo. O campo enquanto lugar mais calmo que a cidade foi destacado “[...] *bem mais calmo que a cidade, ar mais puro, mais espaço*” (BRENO, GF1). Apesar de destacar os aspectos calma e ar puro como vantagens de morar no campo, a cidade é a referência para a comparação.

O participante Lucas (GF1) aponta o campo como local de moradia e possui uma visão romantizada do mesmo “*Eu tô morando na cidade há 10 anos e meu sonho é voltar novamente para o interior, para mim não tem lugar melhor do que viver lá, principalmente onde você cresceu*”. Existe uma romantização do local de nascimento, o que é característica própria dos camponeses, no entanto, ao falar que todas as realidades do campo são melhores que a cidade o participante passa uma visão generalista e acrítica da realidade campesina. Além disso, o participante considera o campo como lugar de moradia e melhor lugar para viver, mas, esquece-se que, enquanto fala e trabalha, está no campo. Assim, a escola para ele parece não pertencer ao campo.

Na fala da Maria (GF1) podemos observar o sentimento de pertença “*Ah eu acho uma das atividades mais importantes, não sei se é porque eu me criei e continuo na agricultura, na lavoura, eu acho que ela é produtiva, e é o local de termos nossos filhos*”. A participante descreve de maneira sucinta o desenrolar de sua vida entrelaçada com o campo, dando ao campo uma conotação de que é local de gente e não de monocultura.

Corroborando com a compreensão da autonomia alimentar, Clara destaca

*Então para mim a propriedade onde tem o seu pomar, sua horta, tem a metade da sustentabilidade de uma família. Porque assim ó, eu lembro que meu pai e minha mãe foram muito pobres, muito pobres, mas sempre nós tinha o que comer, e a diversidade da nossa mesa sempre foi muito grande, e muito pouca coisa a gente comprava.* (CLARA, GF2).

A participante reconhece que a produção de alimentos é um trabalho que vai ao enfrentamento da pobreza, tornando as famílias camponesas independentes do mercado, propiciando, além disso, segurança e soberania alimentar.

O reconhecimento da autonomia camponesa, e também do potencial de comercialização da produção de alimentos é explicitada na seguinte fala “*Nessa comparação, o pessoal da*

*cidade compra tudo o que nos produzir. O que a gente leva para vender a gente vende”* (ANTONIA, GF1). A renda gerada pela comercialização de alimentos foi relacionada como um ponto positivo do campo.

Ao questionar os participantes sobre as dificuldades enfrentadas no campo esperávamos um debate sobre a distribuição de terra, financiamentos, acesso ao lazer, cultura, esporte, saúde, educação, permanência do jovem no campo, igualdade de gênero, sucessão familiar, enfim, temáticas que remetessem e refletissem um enfrentamento, ou pelo menos uma angústia social.

Porém, o seguinte participante resume o que foi evidenciado pelo grupo *“E a gente não adianta pensar que tem dificuldades, por que sem dificuldades não se consegue nada, então a gente passa pela dificuldade, tem que passar e fazer alguma coisa”* (ANTONIA, GF1). Dois pontos podem ser destacados dessa fala, primeiramente é expressa uma visão conformista da realidade, acreditando que as dificuldades são necessárias, ou seja, devem existir para conquistar algo. Em segundo lugar, mostra que já enfrentou situações que considera difícil, mas permanece com uma postura acrítica da realidade do campo.

Essa postura acrítica pode surgir como forma de proteção às dificuldades, ou seja, ignorando-as e também como reflexo da falta de coesão entre os sujeitos camponeses e a discussão política da realidade do campo.

Já os jovens que participaram do grupo focal foram unânimes em destacar que *“eu não gosto de levantar cedo”* (DENIS, GF1). Desse modo, percebe-se o distanciamento e a falta de reflexão da realidade do campo, bem como a associação do questionamento apenas a um gosto individual.

O trabalho braçal é apontado pelo participante *“Cortar o pasto é ruim!”* (DENIS, GF1). O assunto atividade braçal ressurge, mas situada no tempo, e apontando que

*As dificuldades diminuíram bastante, de primeiro a gente tinha que cortar o pasto, puxar nas costas aqueles feixes, agora quem não vai com o trator, vai com uma carroça, carroção e já faz aquela silagem, Daí depois é só tirar e servir para os bichos. Mas, de primeiro era bem mais difícil, e a gente fazia tudo né. Só que agora as crianças não fazem esse trabalho, e qualquer coisa acham difícil. Antigamente a gente fazia tudo assim.* (ANTONIA, GF1).

Apoiando a argumentação anterior, outro participante destaca que *“Nós tínhamos nesse tempo dificuldades com a água e luz, e agora o pessoal se queixa de cortar o pasto, colocar o gado no potreiro, no piquete. E a gente trabalhava desde criança... E às vezes a gente ficava umas quantas horas sem comer”* (LUCAS, GF1).

Portanto, as dificuldades identificadas pelos participantes foram restritas às atividades desenvolvidas nas propriedades, resumindo-se a acordar cedo e ao esforço físico necessário para executá-las. Assim, podemos afirmar que as dificuldades enfrentadas pelos agricultores e agricultoras reconhecidas pelos participantes têm limitação espacial e se mantêm no tempo. Ou seja, são restritas ao espaço de trabalho, não considerando os fatores da porteira para fora da propriedade, e essa percepção restrita dos problemas passa de geração em geração.

A agricultura é percebida como uma atividade que teve uma evolução positiva, como é ressaltado na fala do seguinte participante

*Hoje o pessoal em questão de pouca área consegue colher com facilidade, mas isso foi a questão das mudanças, vieram as tecnologias e o acesso aos financiamentos para financiar as suas lavouras né, e também o acesso à informação. Porque você poderia ter uma área de terra e saber cultivar, por exemplo hoje quem cultiva 8 hectares de terra não é sofrido, naquela época era sofrido. E hoje com essa quantidade de terra as famílias podem ter uma renda altíssima. Por que está mais fácil hoje também o acesso à informação, então o pessoal está trabalhando com tecnologia têm acesso à internet para benefícios próprios né. Então voltando à questão do pasto quando a gente ia para lavoura todo dia trabalhado você tinha que carregar o pasto nas costas, caminhando 500/600 metros, e isso era diário e hoje isso não acontece mais né. O pessoal hoje caminha no máximo 50m para pegar um pouquinho de pasto e mesmo assim (referindo-se a outro participante) falta alguém ir lá na propriedade dar algumas ideias e falta a família e ir atrás. Porque em 4, 5 hectares de terra pode se ganhar muito bem. (LUCAS, GF1).*

Pontos como o aumento da produtividade por hectare, lucro, utilização de tecnologias, acesso ao crédito rural e informação, apoiam a ideia de melhoria na atividade. As mudanças são enaltecidas pela diminuição da penosidade do trabalho, compreendendo que o conhecimento utilizado era diferente do que é utilizado agora para cultivar a mesma área.

É destacado na fala o acesso à informação e à internet. Cabe explorar tais aspectos, por estes estarem desvinculados da tradição oral de conhecimento de pais e filhos e também das instituições formais para a construção do conhecimento relacionado à agricultura, como a escola ou a extensão rural. Assim, além de alterar o modo de trabalhar, as novas tecnologias também alteraram como se aprende a trabalhar.

A meritocracia permeia o discurso enaltecendo que “*mesmo com pouca área é necessário ir atrás e pode-se ter muita renda*” (LUCAS, GF1). A concentração de terra, a baixa escolaridade, insuficiência na extensão rural, exploração da mão de obra são aspectos desconsiderados neste posicionamento. Nesta lógica, o pacote tecnológico configura-se como imposição a todas as famílias

*Eu conheci uma família da comunidade que eu morava que até hoje não aceitam ideias e inovação, até hoje é o boi, o aradinho para plantar. Era um tempo em que não se usava adubo e não se usava ureia, ainda eles estão no tempo que não fazem cobertura de solo, o veneno até eles estão usando e é uma propriedade que ficou praticamente parada no tempo. (LUCAS, GF1).*

A presença do veneno aparece como indispensável para a atividade agrícola. Optar por técnicas que estão na contramão do mercado representa um atraso. E nesse pacote, vem também o desligamento de cultivares tradicionais

*São poucas as famílias que tem horta e o mandiocal. Se eu observar pelos meus vizinhos, mandiocal nós somos os únicos que têm. Tem pessoas que não tem nem para comer, tratar os animais. O meu esposo acabou cedendo umas vergas (de mandioca) para um vizinho que ia embora para cidade porque ele não tinha o que comer e tratar os animais. (CLARA, GF1).*

Deixar de produzir alimentos para o consumo da família é deixar de lado a independência do mercado, a autonomia alimentar, é mudar a relação com a terra, abandonando a cultura de produzir o sustento para a família através dos alimentos.

Confirmando esse cenário, outro participante destaca que

*A gente conhece muitas propriedades que não tem um pé de laranja, antes o pessoal fazia pomar em volta da casa e as lavouras ficavam distantes, nas propriedades novas é difícil o pomar, tudo é lavoura. E quanta gente que tem um pomar e diz: o que adianta se não produz? (LUCAS, GF2).*

O questionamento final do relato foi sucedido da resposta dos participantes “*Culpa dos venenos*” indicando que reconhecem parte do impacto dos venenos na vida das famílias em consonância com o que apontaram anteriormente que também as monoculturas mudam a forma de trabalhar e a organização das famílias.

Nesse trecho ocorre a contextualização da realidade e do passado. O relato pode ser caracterizado como ilustrativo, pois é possível imaginar ambos os contextos, a organização das propriedades rurais antigamente baseada na produção de alimentos para a família e agora a prioridade mudou para o mercado.

Mudanças nas relações familiares são apontadas pelos participantes

*Hoje os pais trabalham para os filhos, os filhos mandam nos pais, na maioria das vezes é isso, hoje em dia a gente vê o filho dormindo e os pais trabalhando. Os pais no batente e o filho gritando que quer isso e aquilo. Hoje em dia é muito difícil sentar e conversar em família. (CLARA, GF1).*

Resumindo os pontos discutidos anteriormente, diminuição da penosidade no trabalho, acesso à informação, à tecnologia e ao crédito rural, mudança nas técnicas de cultivo, nas espécies cultivadas e nos hábitos alimentares, aumento da dependência do mercado e da produtividade, redução da mão de obra necessária para o trabalho, culminando com mudança nas relações familiares, podemos afirmar que houve um deslocamento do eixo em que a centralidade era a família detentora do conhecimento e com autossuficiência alimentar para o eixo em que o mercado detém o pacote tecnológico e tem as informações.

Mas, na contramão deste quadro quando questionados sobre o trabalho desenvolvido pela família os alunos relatam atividades agrícolas como fonte de alimentos para a família e não monoculturas “*Trabalho com o leite, o feijão, a mandioca, e cria criação*” (JOÃO, GF1), outro participante destaca “*Eu tava lavrando esses dias (bois)*” (DENIS, GF1). Desse modo, de um lado as monoculturas e seu aparato são compreendidas como vantajosas, mas, na prática as famílias resistem produzindo alimentos para o seu consumo.

Conforme Fernandes (2012, p. 747), as diferenças entre o agronegócio ou a agricultura capitalista e a agricultura camponesa também revelam diferentes formas de uso dos territórios; enquanto para o campesinato a terra é lugar de produção, de moradia e de construção de sua cultura, para o agronegócio a terra é somente um lugar de produção de mercadorias, de negócio. E essas são as características essenciais para conceber o campesinato e o agronegócio como diferentes modelos de desenvolvimento territorial, os quais, por isso, criam territórios distintos.

Produzir alimentos é um ato de resistência em meio ao ataque de venenos, desequilíbrio ecológico, monopolização de sementes, competitividade de preços, apelo à compra dos produtos industrializados, midiatização do agro, ataque à Educação do Campo, desvalorização dos agricultores, entre outros.

Quando questionados que agricultura que eles querem a única resposta obtida foi “*Dá pra melhorar bastante coisa... Arrumar as estradas*” (ROBERTO, GF1). Apesar de continuar questionando-os sobre as mudanças que gostariam na agricultura os demais somente concordaram com este participante e não sugeriram mais nada.

Ao indagá-los sobre que agricultura que querem tínhamos a ambição de adentrar em discussões sobre o acesso a terra, fim da exploração da mão de obra, agroecologia, sucessão familiar, igualdade de gênero, fim do monopólio de sementes, agricultura sustentável, valorização do homem e da mulher do campo e não somente qualidade das estradas.

O reducionismo apresentado na única colocação sobre o projeto de agricultura que vislumbram reflete a dissintonia com um projeto de campo que valorize seus trabalhadores. Assim, não ocorre uma ligação entre a realidade que enfrentam e um projeto de futuro que

almejam, pois, a realidade é criticada, mas essa crítica não avançou para a projeção de uma nova possibilidade de fazer agricultura.

Essa inércia encontrada em relação ao futuro da agricultura obedece integralmente ao *status quo*. Os agricultores e agricultoras ficam dependentes do mercado, ele dita os cultivares, tecnologias necessárias para o trabalho, modo do trabalho, lucro, tempo de trabalho, ou seja, o que consumir, quando consumir, onde consumir e quanto consumir dos seus produtos. Estando em voga: Não questione, apenas trabalhe e consuma.

As perspectivas sobre a agricultura remetem ao uso de tecnologias “*Eu acho que com as tecnologias agora está melhor de trabalhar. Agora eu tenho internet dá para pesquisar sobre o preço do saco da soja e do milho*” (ROBERTO, GF2). Assim, as tecnologias aparecem como aliadas das monoculturas e não da agricultura como um todo. O uso das tecnologias remete à qualidade do trabalho “*Quero plantar e colher, e agora está tudo mais fácil as coisas. Eu quero ser agricultor né. É uma coisa que eu gosto de fazer*” (ROBERTO, GF2). O participante reconhece as mudanças na agricultura e as tecnologias aparecem como um fator que propiciará a permanência do jovem no campo.

Indo contra a agricultura extensiva a participante destaca: “*Para mim, a agricultura se faz com pessoas e não com a quantidade de terra, mas com a qualidade do que se vai produzir*” (CLARA, GF2). Dois fatores são destacados como essenciais na agricultura, pessoas e qualidade dos alimentos produzidos. A terra não é posta como algo inferior, mas lado a lado às pessoas, qualidade dos alimentos, indicando que a concentração de terra é algo que deve ser combatido, remetendo à luta pela reforma agrária, onde cada família camponesa pode ter acesso a terra, e assim, ao direito de ser camponês.

Valorizando o campesinato, outro participante destaca que

*A questão da agricultura familiar onde uma geração passa para outra, quando ela passa para a outra ela está passando também o conhecimento. A propriedade era vista como um local para plantar milho e soja, hoje já é visto uma diversificação, então o pessoal consegue associar isso né. Então essas situações fazem que as pessoas avancem né, com uma vida mais saudável né, onde os agricultores produzem para venda e para si próprio né, para manter a sua família. (LUCAS, GF2).*

O conhecimento tem destaque nas relações familiares na agricultura familiar, e sobressai que o mesmo passou por mudanças nos últimos anos, visto que ocorria a valorização das monoculturas e agora o participante percebe diversificação dos alimentos produzidos, ou seja, ora o conhecimento entre gerações foi deixado de lado e agora passa a ser mais valorizado. A mudança de postura na produção de alimentos implica também na saúde da família, seja

considerando a qualidade dos alimentos consumidos, ou seja, na menor quantidade de insumos químicos que são utilizados.

De outro lado, o campo é visto como lugar de descanso e moradia “*Quero trabalhar na cidade, mas continuar morando no campo, aqui o ar é mais puro, é melhor de morar*” (BRENO, GF 2).

A comercialização aparece como destaque na perspectiva sobre o campo quando se referem ao trabalho “*Trabalhar na plantação, produzir e vender*” (JOSÉ, GF2). “*Tem o leite né e plantar para o consumo né, e pra vender*” (DENIS, GF2). Portanto, a renda é fruto da produção para a alimentação da família e da comercialização do excedente.

A produção de alimentos pela família gera uma autonomia relativa em relação ao mercado “*A gente pode produzir ao invés de comprar né. Porque na cidade tem que comprar tudo*” (JOSÉ, GF2). Destacando como ponto negativo não conseguir a autossuficiência alimentar na cidade.

Além da geração de renda, o campo apresenta relações familiares próprias como destaca a participante “*É do campo que se tira a maioria do sustento. E vai passando de pai para filho*” (CRISTINA, GF2). O conhecimento tem centralidade na relação entre gerações.

Desse modo, o território que a Escola Ilda pertence é marcado por um passado, cerca de vinte anos atrás, onde eram inexistentes políticas públicas voltadas para os agricultores familiares, a educação não era prioridade para as famílias e a migração para a área urbana era vista como única alternativa para as novas gerações. A prioridade das famílias era a produção de alimentos para os seus membros, o conhecimento era passado entre pais e filhos, o trabalho era realizado por todos os membros, havia grande diversidade de alimentos cultivados e o trabalho realizado dependia de grande esforço físico.

Nos dias atuais as famílias continuam trabalhando com cultivares para o seu sustento direto, e se houver excedentes ocorre a venda, ou seja, a prioridade é a manutenção de seus membros. O monocultivo, de soja, trigo e milho, ocorre em pequena escala, sendo criticados pelos participantes devido uso intensivo de agrotóxicos e impactos ambientais e sociais decorrentes.

Os participantes associam a calma, o espaço, a qualidade do ar, a produção de alimentos para a família e a comercialização dos alimentos como fatores que propiciam a permanência do homem no campo.

No entanto, a agricultura camponesa é menosprezada na medida que a lucratividade das culturas é questionada, o que é contraditório e não se configura como objetivo principal para os

camponeses. Os cultivares e as criações sustentam-se para ofertar alimentos para as famílias guiadas pela sua cultura, e não seguindo a lógica capitalista que foca na otimização da produção.

A criticidade sobre a agricultura é fundamental para construir um novo projeto de sociedade, pois de um lado é reconhecida a importância da produção dos alimentos e da sustentabilidade pelas famílias, mas de outro não existe a compreensão dos fatores que têm ocasionado a erosão da cultura e da biodiversidade local, pois colocam como problemas enfrentados o horário para desenvolver as atividades, bem como o esforço físico necessário para executá-las.

Dessa forma, não é possível pensar um novo modelo de agricultura, e talvez de educação se não existe um descontentamento e questionamento da situação atual. Corroborando com essa mesma perspectiva, a ideia de agricultura que almejam diz respeito a um fator concreto, pavimentação das estradas para o escoamento da produção agropecuária.

Portanto, as conquistas de políticas públicas para a agricultura familiar, as políticas públicas para o acesso e permanência na escola, bem como a necessidade de qualificação e ampliação destas são desconsideradas.

O panorama da agricultura apresentado pelos participantes mostra uma agricultura camponesa que resiste às críticas impulsionadas pelos pacotes tecnológicos, mas que para construir-se como alternativa de trabalho para as novas gerações precisa reinventar-se utilizando novas tecnologias e menos esforço físico, pois acreditamos que sem estar pautada em um projeto de sociedade ela não irá resistir às pressões mercadológicas.

Mas, para isso é fundamental despertar para a necessidade de construção de uma agricultura que vise a valorização dos trabalhadores do campo, a preservação do meio ambiente, o incentivo à cultura e o respeito à identidade dos camponeses.

### 3.3.2 Educação

A trajetória escolar dos participantes pode ser compreendida através do seguinte trecho *“Para mim dava três quilômetros que eu fazia todo dia a pé, eu saía escuro de casa, estudar sem transporte, quando voltava chegava e almoçava fazia limpeza da casa e ia trabalhar, voltava de tardinha junto com o pai e a mãe”* (CLARA, GF1). A participante aponta a falta de transporte escolar para os estudantes, o quanto a distância percorrida requeria levantar cedo. A rotina diária incluía ainda o trabalho doméstico e o trabalho na lavoura junto com a família, configurando desde jovem a jornada tripla das mulheres.

A mesma participante acrescenta que

*Não tinha isso de estudar. Acho que todos nós fomos estudar mais tarde. Meus pais tiveram somente duas filhas mulheres, mas nós trabalhávamos que nem homem. Não existia isso de estudo. Nas escolas não tinha merenda, não tinha nada. (CLARA, GF1).*

Os dois relatos destacam o papel da mulher, que mesmo crianças, enfrentavam o problema do trabalho infantil e da questão de gênero, pois deviam realizar os trabalhos domésticos e trabalhar na lavoura “*que nem homem*”, ou seja, a atividade historicamente delegada às mulheres é a limpeza da casa, e historicamente aos homens, o trabalho fora de casa, ao mesmo tempo em que enfrentava uma oferta de educação que não propiciava condições mínimas de permanência na escola.

Além do transporte destacado anteriormente, a merenda também não era ofertada, e outra participante acrescenta “*Não tinha transporte, não tinha material*” (ANTONIA, GF1). A inexistência também de materiais escolares disponibilizados pela escola é outro fator para a evasão escolar.

Assim, os apontamentos realizados sobre a trajetória escolar são o acesso ao transporte público escolar, a merenda escolar e aos materiais escolares, mas em nenhum momento houve debate sobre o objetivo da educação que recebiam, se era para a emancipação dos sujeitos ou para absorver os pacotes tecnológicos do mercado.

A educação não era, e ainda não é, área prioritária, isto é destacado quando a participante diz que “*Não existia isso de estudo*” (CLARA, GF1), confirmado pela defasagem da idade, prioridade dado ao trabalho e falta de investimentos em políticas públicas para a educação, relatadas pelos participantes.

O descaso com a educação apontado pelos participantes se apoia na colocação de Ribeiro (2013, p. 297): “As políticas educacionais destinadas às populações camponesas tiveram maior apoio e volume de recursos quando contemplava interesses relacionados à expropriação da terra à conseqüente proletarização dos agricultores”.

Quando questionados sobre a relação entre a educação e a agricultura, se ela ocorria dentro da Escola Ilda os alunos disseram “*É falado da agricultura*” (todos os participantes afirmaram ou concordaram com essa frase).

Exemplificando a afirmação anterior, uma aluna destacou que “*Na nossa sala sim, não é professora* (fazendo referência a uma professora participante) *e com o professor* (fazendo referência a um professor participante) *ali também*” (ANTONIA, GF1).

A professora que foi apontada destacou que *“Nós comentamos com eles que quem iniciou o plantio foram as mulheres, a mesma coisa que a gente faz na EJA faz aqui, essa questão de quem começou a agricultura”* (CLARA, GF1).

Logo, apenas a história do surgimento da agricultura adentrou as salas de aula, ou seja, a história local da agricultura, a realidade que a comunidade enfrenta e as perspectivas em relação à agricultura não ocorrem na Escola Ilda.

Além desse exemplo, a participante anterior ainda destaca que *“Esse pátio aí que agora está sem nada era tudo produzido desde o tempero para colocar na merenda. Não tinha roseta em volta da escola”* (ANTONIA, GF1). A participação dos alunos e professores foi enfatizada

*Chegava a hora de ir plantar o canteiro todos iam, e depois vinham e lavavam as mãos iam para merenda, depois iam para a sala de aula. Era tudo plantado com a professora e os alunos. Acho que tem que fazer uma agricultura para esses pia em roda do colégio.* (ANTONIA, GF1).

A situação descrita relata que agora o cultivo de alimentos é inexistente na escola. Ao se referir a *“fazer uma agricultura para esses pia em roda do colégio”* a participante exprime que percebe a inserção da agricultura de maneira prática, na lida com a terra, e não em todas as ações da Escola.

Além disso, as políticas públicas presentes na vida dos participantes não são discutidas, pois uma professora diz que *“Eu não trabalhei mesmo sobre o Pronaf... E eu já vi, mas não falei para eles (se referindo ao PRONERA)”* (CLARA, GF3).

Dessa forma, podemos elencar os momentos pontuais citados pelos participantes em que houve aproximação entre a educação e a agricultura, sendo eles o momento em que a professora comentou sobre o papel da mulher para o início da agricultura e o cultivo de alimentos no pátio da escola que eram utilizados para a merenda.

De tal modo, podemos afirmar que a discussão sobre a agricultura ocorre através de ações esporádicas, desvinculadas de um projeto de Educação do Campo, já que não foram ampliadas e não se tornaram realidade na escola. Portanto, de acordo com Caldart (2012, p. 260), o enfrentamento das políticas neoliberais para a educação e para a agricultura continua como desafio de sobrevivência.

Não é possível existir uma escola do campo cuja centralidade do trabalho dos seus sujeitos seja a monocultura, pois a prioridade do agronegócio é que sejam formados contingentes de mão de obra barata que absorvam os pacotes tecnológicos, de tal modo, a Educação do Campo precisa fazer o enfrentamento do agronegócio. Nesse sentido, a Educação

do Campo se trata de uma concepção de educação que considera os sujeitos na sua diversidade, e assim, está imersa em conflitos.

Quando questionados sobre que relações entre a educação e a agricultura podem ser estabelecidas, as primeiras respostas relacionam-se com o Programa Nacional da Alimentação Escolar (PNAE), “*Mas a merenda que vem para eles é da agricultura, vem para o colégio a verdura*” (ANTONIA, GF3), e outra participante complementa “*O próprio leite que vem para a escola*” (CLARA, GF3).

As ligações iniciais estabelecidas fazem referência a uma situação concreta, a comercialização de alimentos por agricultores familiares e outros povos do campo para a merenda escolar, que são consumidos por eles. Como a atividade principal dos trabalhadores do campo é produzir alimentos, essa ligação para eles beira a obviedade.

Após essas considerações iniciais outra participante destaca que

*Eu penso que o aprendizado deles aqui, terá que ser voltado, ou terá que ser algo que possa ser utilizado lá na casa deles, por exemplo, quando a gente trabalha agricultura, por exemplo gado, aquilo que eles aprendem sobre as pastagens deve ser voltado para o que eles vivem na propriedade, quando a gente trabalha os pomares, a viticultura, deve ser voltada para o que eles trabalham lá na propriedade deles. Um texto que eles trabalham lá em ciências, o que ela ensina que vocês podem utilizar lá? Por exemplo, se vocês assistiram o jornal ontem, uma regra de três vocês podem usar aqui na escola, e vocês podem utilizar lá com o milho, com a ração.*

*O que nós educadores podemos fazer é fazer voltar o que a gente ensina para aquilo que vocês vão aplicar lá. Por exemplo, todos vocês tratam os animais, quem tem um bovino de leite, quem tem gado de corte, suíno, caprino, ovino quanto de alimento esses animais podem comer? Porque se der (alimentos) de mais vai perder.*

*Ontem no jornal o jornalista dizia bem assim “Uma porção de pizza que se produz ou de pão se utiliza a matemática, se utiliza a ciência, se utiliza a história e não sabe que tá utilizando”. O professor precisa trabalhar na geografia o solo, o porquê se deve fazer as coberturas, quando eu falo em cobertura para vocês porque se deve fazer? pra água não cair direto na terra, e abrir aqueles... aqueles... me ajudem! Aquelas valo lá... a erosão.*

*O que o professor tem que colaborar com vocês é trazer aquilo que eles precisam aqui na escola e nós voltar o conteúdo para isso, ah daí não vou mais trabalhar geografia, eu vou trabalhar geografia, vou voltar a geografia no contexto total e na geografia que eles precisam. No meu entender a Educação do Campo seria isso, fazer que eles entendam que aqui é importante, e que levem para as propriedades deles, não sei se é isso né... mas eu compreendo que seja isso. (CLARA, GF3).*

A concepção de Educação do Campo apresentada aproxima-se de uma educação que tem como finalidade formar técnicos em agropecuária, pois expressa que a educação precisa contribuir com o trabalho desenvolvido no campo e o exemplo desse resume-se ao trabalho com os animais. Dessa forma, a contribuição da Educação do Campo estaria reduzida apenas à qualificação da execução das atividades rurais.

No entanto, existe a compreensão de que a educação precisa se aproximar da realidade das famílias, que a educação deve expandir-se para além da Escola. Nesse sentido, a participante destaca “*eu acho que o que a gente aprende na escola é mais pra saber usar fora dela*” (CRISTINA, GF3).

A exploração da mão de obra dos alunos e de suas famílias é preocupação na escola

*Nós estamos debatendo no Plano Municipal de Educação, e foi um pedido da escola e de uma outra professora, a perspectiva de vida. Quem vai lá para as colheitas de maçã para as colheitas de alho, de pendão não tem uma carteira assinada, não tem seus direitos sociais garantidos. Pessoal, vocês que são jovens, pelo amor de Deus, pensa em terminar o nono ano e ir lá pras maçã, pros pendão, é isso que a gente não quer.* (CLARA, GF3).

A preocupação é reflexo da realidade das famílias que não têm acesso a terra, o que leva as famílias a realizarem trabalhos temporários em latifúndios visando a geração de renda. Ao conviver com a privação da terra, os sujeitos deixam de realizar o trabalho aprendido com os seus familiares e de trabalhar para e com a sua família para vender a sua força de trabalho.

Outra preocupação apontada é a independência de programas de governo e direitos sociais “*O que eu insisto, por exemplo, é que vocês tenham uma produção de leite e não queiram esconder isso pra perder o Bolsa Família, que vocês se emancipem, que não fiquem dependendo do Bolsa Família ou da aposentadoria dos pais*” (CLARA, GF3).

A colocação da professora visa incentivar o trabalho realizado pelas famílias, estimulando-as a emancipar-se financeiramente de tal modo que não sejam dependentes de recursos públicos. A colocação indica a preocupação de que através de atividades agrícolas as famílias consigam ser autossuficientes, o que abre possibilidades de pensar de forma crítica o trabalho das famílias no espaço escolar.

Nesse sentido, é necessário compreender que a emancipação é uma construção coletiva e não depende apenas da vontade dos sujeitos, e, além disso, o que significa emancipação para cada sujeito pode ser diferente. Assim, neste caso, por ela permeiam a cultura, disponibilidade de terra, conhecimento, acesso ao Pronaf, trabalho, eventos climáticos, entre outros fatores. Mas, de maneira geral, é necessário compreender, e respeitar, que a Educação do Campo é construída pelos camponeses.

O compromisso social dos professores com a construção de um projeto de sociedade que contribua com a qualidade de vida das famílias é destacado

*Quando uma escola não leva nada para a sua vida, seja professores, direção, secretaria de Educação nós não estamos cumprindo com o nosso dever, e olha gente*

*eu sou professora, eu estou falando de mim também. Não é mesmo professor Lucas? Eu como professora de história e geografia se eu não conseguir fazer uma troca de conhecimentos que vocês usem na comunidade de vocês eu não estou cumprindo com meu dever. Ou estou? (CLARA, GF3).*

Portanto, é destacada a compreensão de que a educação deve dialogar com a realidade dos sujeitos, que o conhecimento dos alunos também deve ser valorizado e que o conhecimento construído precisa contribuir diretamente na vida dos estudantes. No entanto, a compreensão de que o conhecimento precisa servir de maneira direta localmente, sem extrapolar e pensar a Educação do Campo como finalidade para formar sujeitos críticos na sociedade como um todo indica que é necessário discutir sobre o que é Educação do Campo.

Seguindo nas reflexões sobre as aproximações possíveis entre a educação e a agricultura, assim angariando espaço para a Educação do Campo, eis que uma unidade de contexto do GF5 merece destaque:

*Pesquisadora: Mariana, dê um exemplo de alguma coisa da tua realidade que você gostaria que fosse discutida dentro da Escola?*

*Mariana: Plantio de hortaliças.*

*Pesquisadora: Como se pode trabalhar o plantio de hortaliças dentro da escola?*

*Bruna: Ciências.*

*Roberto: Matemática.*

*Antônia: Matemática é a primeira por que tem que contar quantas mudas, o tamanho do quadro (para o plantio).*

*Pesquisadora: E a ciência, como podemos relacionar?*

*Antônia: Tem o solo, os animais, temos que preparar o solo primeiro. Tem que saber a lua.*

*Roberto: A história.*

*Breno: Verdade, antes que tinha bastante mato.*

*Roberto: Sim, aqui era tudo mato. O avô do Denis aqui tem umas sementes coloridas, muito massa, de milho.*

*Antônia: É bom de dividir a sementinha, uma espiga dá para fazer umas quantas covas.*

*Bruna: A geografia também, o espaço que a gente utiliza.*

*Antônia: E tem que ter o espaço.*

*Roberto: Em artes também, para representar a agricultura.*

Este diálogo aproxima o trabalho com o conhecimento escolar, inundando de possibilidades o fazer escolar, dando corpo à Educação do Campo, efetivamente uma possibilidade de construção da Educação do Campo pelos seus sujeitos, onde eles se apropriam do planejamento.

Sujeitos que, comprometidos em criar um diálogo entre a educação e a agricultura, dão um exemplo simples, autêntico e prático de como construir a Educação do Campo. Vale ressaltar que mesmo que instigados a pensar ainda de maneira compartimentalizada, através das disciplinas, o conhecimento foi construído interdisciplinarmente.

Ao serem indagados sobre que educação precisam a resposta foi “*Nós queremos uma escola boa*” (ROBERTO, GF1). A escola boa é definida como uma escola “*Cheia de pessoas*” (ROBERTO, GF1), “*Onde se aprende mais*” (JUNIOR, GF1). A perspectiva dos participantes vai contra a ideia de esvaziamento do campo e de inferiorização do trabalhador do campo vendida pelos defensores do estado mínimo. Esse posicionamento é apoiado, visto que “*Essa questão é muito importante porque não adianta uma escola cheia de coisa, se não aprender mais*” (ANTONIA, GF1). Percebemos como centralidade da educação as pessoas e o conhecimento.

Os participantes continuaram a ser instigados a falar que educação que precisam, aspectos estruturais foram destacados como o acesso à internet, a construção de uma praça, quadra de esportes e reforma para a escola. As reivindicações dos participantes são o reflexo do abandono da Escola, e vai contra o fechamento das escolas do/no campo pelo poder público.

Cabe destacarmos as colocações de Ribeiro (2013, p. 294):

Compreendida no interior das relações sociais de produção capitalista, a escola, tanto urbana quanto rural, tem suas finalidades, programas, conteúdos e métodos definidos pelo setor industrial, pelas demandas de formação para o trabalho neste setor, bem como pelas linguagens e costumes a ele ligados.

Consequentemente, é necessário o enfrentamento do modelo de escola imposto pelo capital. A melhoria dos aspectos estruturais, centralidade nas pessoas e na aprendizagem também são pautas da Educação do Campo, porém, aspectos que aproximam as reivindicações diretamente da Educação do Campo como considerar a realidade da comunidade escolar, valorizar os conhecimentos dos agricultores e agricultoras e juventude rural foram abordados superficialmente, precisando avançar na discussão. E temas como a exploração e mercantilização da agricultura, políticas públicas do campo, agricultura sustentável e agroecologia, sucessão familiar, não foram levantados.

Querer é um verbo que indica vontade, exprime sonhos, desejos, aspirações, querer que nos direciona ao nosso objetivo. Ele organiza a nossa vida, requer prioridades, iniciativas, planejamento, ação, mas não surge do nada, só queremos o que conhecemos ou sabemos que existe. Dessa forma, a educação é propulsora do querer, já que o conhecimento pode nos proporcionar outros querereres.

Vivenciar uma Educação do Campo, diga-se uma educação do respeito, da inclusão, valorização, empoderamento dos trabalhadores e trabalhadoras do campo só é possível se os sujeitos vislumbram esse direito.

Quando questionados sobre a educação que querem, os “*Direitos iguais*” (BRENO, GF3) foram destacados. Nesse viés, aproveitando o discurso de direitos iguais as diferenças podem ser esquecidas, a educação pode se tornar uma produção em fábrica, e é isso que é apontado quando questionados sobre que educação seria essa baseada em direitos iguais “*A mesma que dos outros*” (BRENO, GF3). O querer igualdade não deve eliminar o reconhecimento das diferenças.

A educação como direito é destacada pela seguinte participante “*Como é o direito é o direito, não é uma coisinha lá que se ganha, é direito*” (ANTONIA, GF3). A colocação ultrapassa a ideia de educação como favor do Estado, e a coloca no patamar de obrigação.

Relacionadas a aspectos mais táticos as reivindicações se centralizam em torno de “*Internet, computador, ter uma sala de informática, uma biblioteca, wifi liberado*” (ROBERTO, GF6), ou seja, acesso à informação, especialmente através da tecnologia.

Um querer mais direto diz respeito a “*Ter mais aulas práticas*” (CRISTINA, GF6), o que se aproxima sobremaneira das possibilidades que possam ser vislumbradas através da construção da Educação do Campo.

Como destacado o querer, nasce do conhecimento e do reconhecimento do direito, “*Não é porque vocês moram no campo que os pais e vocês são agricultores que vocês não têm esse direito*” (CLARA, GF3). É para combater a inferiorização do campo e dos camponeses que a Educação do Campo é necessária. A afirmação coloca os sujeitos que trabalham no campo como portadores de direito à Educação do Campo, mas o anuncia expressando que trabalhar no campo e morar no campo, em sua concepção, são condições inferiores.

A mesma participante acrescenta que

*Quando eu falo em políticas públicas da educação tem que ser voltada para as escolas, para os estudantes, para os professores que estão nessa área. Mas, para cada direito um dever quando eu falo que eu quero uma escola melhor eu tenho dever de participar dela, de cuidar dela. (CLARA, GF3).*

Dessa forma, mesmo que de maneira distorcida a educação é posta como direito, e destaca-se que as políticas públicas precisam ser direcionadas aos sujeitos do campo e que estes precisam participar desse processo. Ou seja, existe o querer que a Educação do Campo seja construída, mas estereótipos relacionados ao campo e aos camponeses precisam ser trabalhados para construir um discurso que motive e contribua com a emancipação dos sujeitos, propiciando o brotar da educação popular.

### 3.3.3 Matrizes Culturais

A perspectiva do meio ambiente, cultura, trabalho e identidade dos participantes foi explorada através de desenhos realizados em grupo. A atividade foi acolhida por todos, e os participantes sentiram-se à vontade e entusiasmados para realizar as representações.

O grupo que ficou com o tema meio ambiente (Fotografia 1) não apresentou dificuldades na elaboração do desenho e no seu posicionamento sobre o tema.

Fotografia 1 - Representação do Meio Ambiente, realizada por alunos participantes do Grupo Focal da Escola Municipal de Ensino Fundamental Ilda Casarin Piovesan.



Fonte: Elaborado pelos participantes do grupo focal realizado na Escola Municipal de Ensino Fundamental Ilda Casarin Piovesan.

Quando solicitados a descrever o que haviam desenhado os participantes colocaram que *“Desenhamos árvores, montanhas, rios, flores e pedras e uma fonte (de água)”* (CRISTINA, GF4).

Procurando relacionar a imagem com a realidade local, foram estimulados a refletir se ela representava o meio ambiente da comunidade. Os participantes afirmaram que não, pois não havia montanhas, além de afirmar que *“Não é tão preservado assim. Mas nós queríamos que fosse igual ao nosso desenho”* (CRISTINA, GF4).

Os participantes utilizam o termo “degradado” para definir a situação ambiental da comunidade, destacaram também a redução da diversidade de espécies, ocasionada pelo uso intensivo de veneno e do desmatamento.

Quando questionados sobre os motivos do uso exacerbado de agrotóxicos, bem como os motivos que levam ao desmatamento, as causas apontadas foram a expansão das cidades e a abertura de lavouras.

Os participantes afirmaram que *“O meio ambiente ali tá bem representado, como a gente gostaria que fosse, mas é só no papel”* (ANTONIA, GF5), outro participante acrescenta que *“Se fosse aqui no Município seria uma estrada e teria um trator passando veneno”* (ROBERTO, GF5).

O tema transgênico também surgiu nas discussões sobre o meio ambiente,

*Se a gente come semente modificada dá muito problema de saúde, É dor de estômago, dores no corpo, rinite, gripe, porque temos isso? E lá na nossa família nós não temos mais o leite puro e temos que saber explicar o porquê, porque a vaca come semente modificada e toma água envenenada.* (CLARA, GF3).

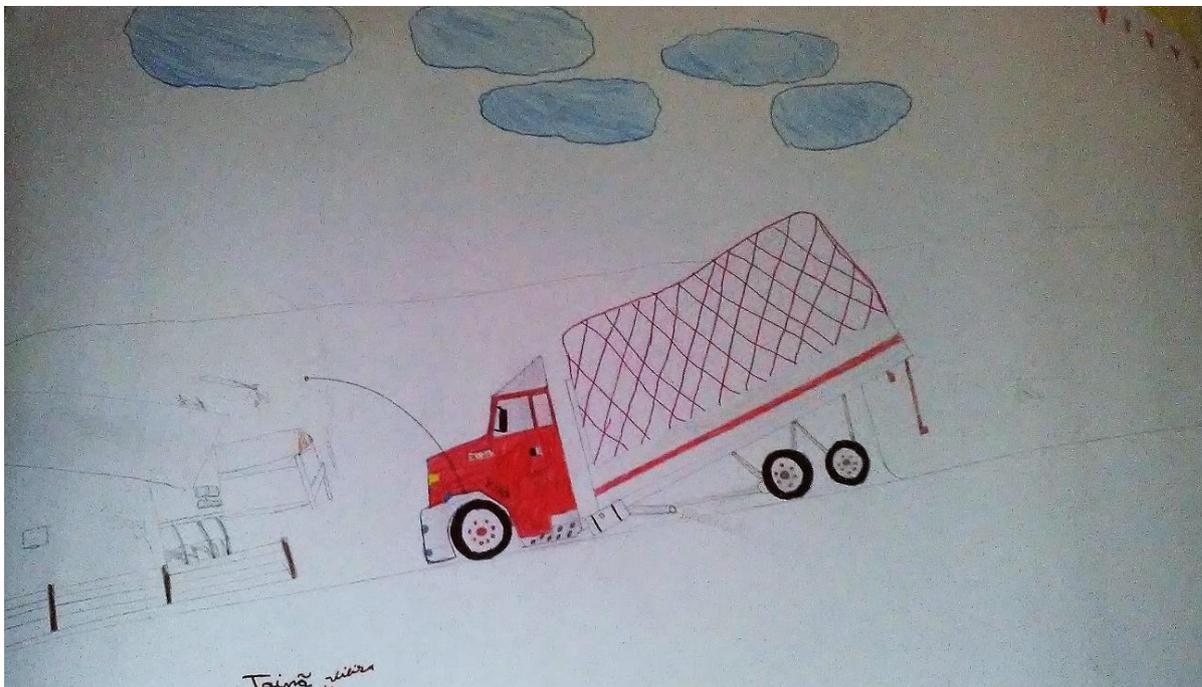
A participante fez associações entre o tema transgênico e agrotóxicos com a bovinocultura de leite. Ou seja, os impactos ambientais do uso de agrotóxicos e sementes geneticamente modificadas foram relacionados ao trabalho que é desenvolvido pela maioria das famílias, a atividade leiteira.

É enorme o potencial de discussão desta colocação para a reflexão sobre o meio ambiente, os riscos no trabalho, saúde do trabalhador, qualidade dos alimentos que estão sendo produzidos, retorno econômico para a família. Assim, é possível vislumbrar possibilidades de explorar a questão ambiental apoiada na Educação do Campo.

A participante acrescenta que *“Nessas questões aí não se quer que vocês peguem o arado e vão arar a terra com aradinho e com os bois, mas sim trabalhar com tecnologia voltada para saúde e para o meio ambiente”* (CLARA, GF3). Os pacotes tecnológicos afetaram o modo de trabalho dos camponeses, e assim, inverter a lógica de produção do mercado consiste também em reconstruir a sua forma de trabalhar.

O tema cultura gerou bastante inquietação nos participantes. Nos primeiros momentos indicaram que cultura para eles era representada pelos *“gaúchos, o mate, as plantações, a agricultura”* (BRENO, GF4). No decorrer da conversa surgem elementos como *“árvores, uns quero-quero”* (BRENO, GF4). No entanto, um dos participantes do grupo afirmou no início da atividade que queria desenhar um caminhão, sem refletir se esse representava a cultura da comunidade (Fotografia 2).

Fotografia 2 - Representação da Cultura, realizada por alunos participantes do Grupo Focal da Escola Municipal de Ensino Fundamental Ilda Casarin Piovesan.



Fonte: Elaborado pelos participantes do grupo focal realizado na Escola Municipal de Ensino Fundamental Ilda Casarin Piovesan.

Nesse sentido, como exposto anteriormente, o Município é essencialmente agrícola, o caminhão poderia representar o transporte de insumos utilizados e dos alimentos produzidos pela agricultura, mas não a profissão caminhoneiro, já que não é realidade da região. Contextualizando a representação os participantes explicaram que o caminhão buscaria o leite produzido nas propriedades.

Um elemento que surge durante o debate é a fazenda, termo não usual no Município, já que o campo é majoritariamente formado por agricultores familiares, assim, esse elemento se destaca por estar descolado da realidade local.

Quando questionados sobre os elementos expressos no desenho *“Tem um homem laçando uma vaca, e aqui tem uma sala de ordenha, e aqui um aparelho de cerca elétrica e o caminhão leva a bóia para as pessoas, traz as vacas para fazenda”* (ROBERTO, GF4). Os outros participantes concordam que a bovinocultura de leite é cultura no Município.

Outro participante destaca como cultura do Município a distribuição e organização das famílias que moram no campo:

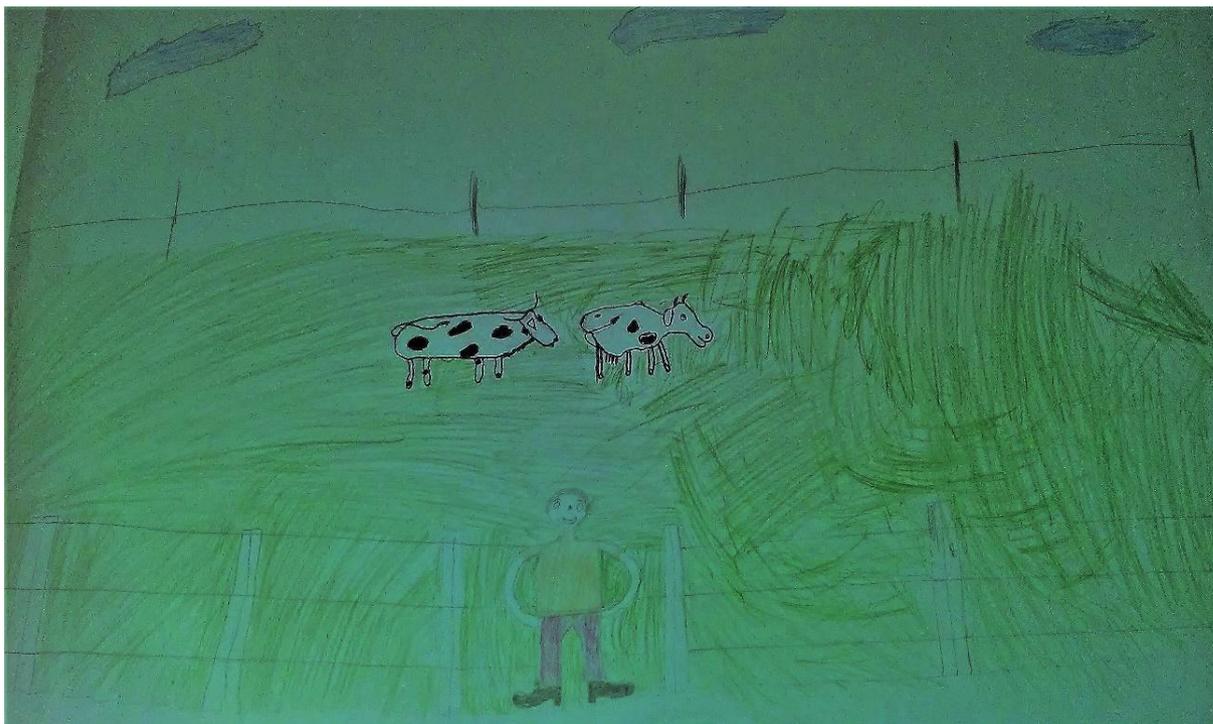
*Aqui no Município a gente observa as aglomerações rurais em que o pessoal mora no interior mas vivem em terrenos, o fim das atividades deles é rural porque ele se deslocam lá pro pendão, pras maçãs, pras uvas. E por mais que se desloquem eles não têm interesse em sair né, residir em outro lugar né, isso é muito bom para o Município. (LUCAS, GF4).*

A falta de acesso a terra é realidade que impulsiona as famílias a venderem a sua mão de obra nas safras em regiões mais ricas, sem nenhum direito trabalhista garantido. Não podemos naturalizar uma situação de exploração afirmando que ela é cultural, ela é uma condição que deve ser questionada e superada pela reforma agrária e pela emancipação dos sujeitos.

A ligação com a terra, sim, pode ser destacada como algo cultural, que apesar da falta de políticas públicas efetivas que permitam que esses trabalhadores do campo tenham a sua terra para cultivar, eles ali permanecem resilientes. Portanto, não podemos valorizar a condição de explorados.

A bovinocultura de leite permeia a vida da comunidade. A representação da identidade do homem e da mulher do campo (Fotografia 3) foi descrita do seguinte modo: *“Eu vejo isso daqui como identidade, um homem cuidando das vacas, um potreiro cheio de pasto”* (DENIS, GF4); outro participante acrescenta *“Tirar leite, é uma identidade, representa a identidade de quem trabalha no campo”* (JOÃO, GF4). Outro participante adiciona *“E a identidade de quem mora no campo”* (DENIS, GF4).

Fotografia 3- Representação da Identidade, realizada por alunos participantes do Grupo Focal da Escola Municipal de Ensino Fundamental Ilda Casarin Piovesan.



Fonte: Elaborado pelos participantes do grupo focal realizado na Escola Municipal de Ensino Fundamental Ilda Casarin Piovesan.

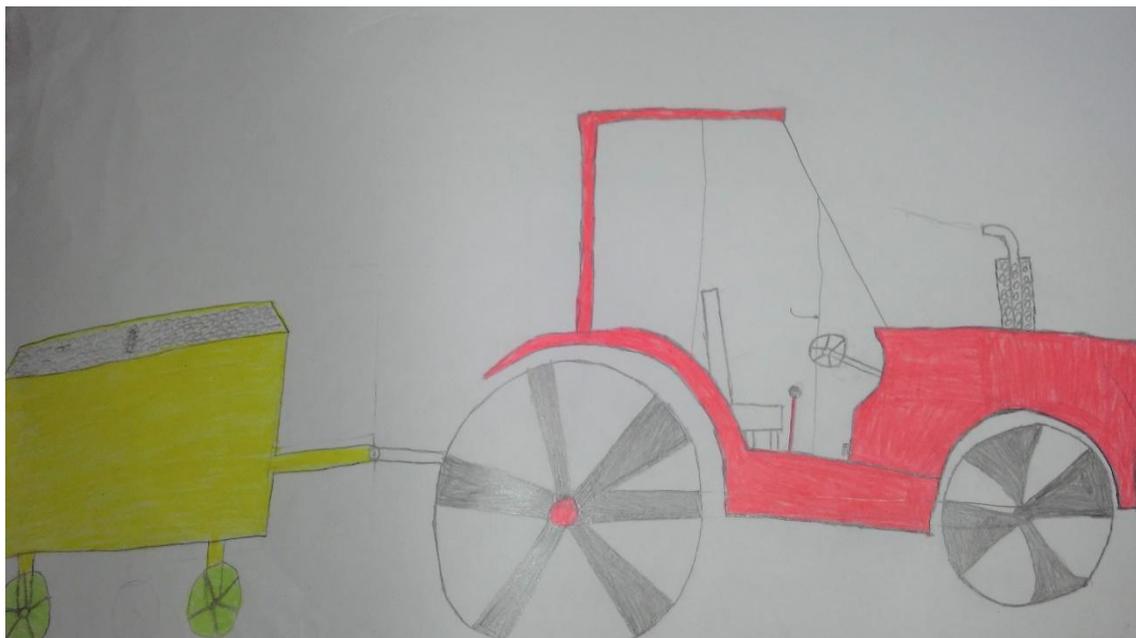
Um pé de laranjeira foi destacado como representação de identidade do homem e da mulher do campo *“Por que em todas as casas têm laranjeira”* (DENIS, GF4).

Os grupos focais que trabalharam com representações através de desenhos das temáticas meio ambiente, trabalho, identidade e cultura possibilitaram detectar como os trabalhadores estão expostos aos trabalhos intermitentes, deslocando-se da sua comunidade para trabalhar em períodos de safra em outras localidades, sem nenhum direito trabalhista garantido.

Os trabalhos realizados nessas safras são incorporados na realidade dos alunos, mesmo sem terem entrado em contato direto com essa realidade, *“O trator vai ser de maçã”* (JUNIOR, GF4), *“Mas home, nem colhem maçã de trator”* (JOSÉ, GF4), *“Então, está puxando as maçãs”* (JUNIOR, GF4).

Cabe destacar que o cultivo de maçãs não é realidade na região, ele é um dos trabalhos realizados nos períodos de safra em outras regiões. O uso de instrumentos no trabalho é destacado, *“Nós desenhamos um trator por que ele representa o trabalho”* (JÚNIOR, GF4) (Fotografia 4).

Fotografia 4- Representação do trabalho, realizada por alunos participantes do grupo focal da Escola Municipal de Ensino Fundamental Ilda Casarin Piovesan.



Fonte: Elaborado pelos participantes do grupo focal realizado na Escola Municipal de Ensino Fundamental Ilda Casarin Piovesan.

Quando questionados se somente o trator era um instrumento que poderia ser utilizado no trabalho surgem novas colocações: *“Dava pra ter desenhado uma enxada também...”* (JUNIOR, GF5), outro acrescenta que o trabalho é representado por *“Uma enxada, um picão, uma pessoa”* (ROBERTO, GF5), além de *“Carpir um mandiocal, quebrar milho”* (JUNIOR, GF5).

O sistema de exploração do trabalho foi naturalizado pelos participantes, a situação vai ao encontro da afirmação da Ribeiro (2013, p. 27): *“as contradições que impregnam as experiências pedagógicas e o mundo do trabalho são peculiares em uma sociedade assentada sobre o capital”*.

Por fim, foi destacado que alguns elementos como *“O lugar, a terra, montanhas...”* (MARIANA, GF5) e a *“Soja, milho, trigo”* (ROBERTO, GF5) deveriam estar presentes também no desenho.

### 3.3.4. Avaliação do grupo focal

A avaliação do processo interventivo foi realizada no mesmo formato dos grupos focais, onde o questionamento foi lançado e os participantes estimulados a se posicionarem. Um participante afirmou que *“Nós aprendemos bastante. Coisas que nós não sabíamos nós aprendemos e também ensinamos. Eu gostei de aprender bastante coisa também com a Antônia. Verdade, eu gostei, ela ensinou bastante”* (ROBERTO, GF6).

O participante traz elementos que mostram que ocorreram trocas de conhecimentos entre os participantes, se destacando a participação da aluna da EJA, indicando também que ninguém ocupou o papel de detentor do conhecimento.

Outro ponto avaliado como positivo é expressado pelo participante Júnior no *GF6* “*Eu gostei porque nós falamos bastante sobre a agricultura*”. Nota-se que falar sobre a agricultura é um motivador, com a capacidade de despertar o interesse do participante.

Os participantes destacaram que gostaram de fazer os desenhos nos grupos focais, esse ponto foi de concordância de todos. Dessa forma, a atividade artística desenvolvida em grupos focais tem o potencial de sensibilizar todos os envolvidos.

### 3.4 O FIM DO DIAGNÓSTICO

No PPP da Escola não há menção da Educação do Campo e as situações relatadas pelos participantes não expressam ações de um projeto pautado pela Educação do Campo. Assim, foi possível compreender que é necessário percorrer um longo caminho para que a Escola Ilda contribua para a resistência da agricultura camponesa. Nesse sentido, é necessário questionarmo-nos por que a educação da população rural continua não só em segundo plano, mas com tantos problemas? (DEMARTINI, 2011 p. 187).

A superação desta situação perpassa pelo reconhecimento do sistema de exploração dos trabalhadores do campo e a assunção e construção da identidade de escola do campo, realizando, assim, o enfrentamento do capital e opção pela educação popular.

O estudo permitiu vislumbrar alternativas para construir uma educação que respeite a diversidade da agricultura camponesa, e para que seus sujeitos sejam os atores desse processo. Foi possível identificar algumas possibilidades para iniciar a construção do PPP pautado no fortalecimento dos camponeses. Acreditamos que a ressignificação do espaço escolar através da Educação do Campo também contribuirá com o fortalecimento da Escola contra as investidas para o seu fechamento.

O contexto histórico relatado nos mostra que os camponeses foram marcados pela falta de acesso às políticas públicas que fomentam a agricultura e a educação de qualidade social. As dificuldades enfrentadas pelas famílias resultaram em evasão escolar, educação distanciada da realidade, trabalho infantil, falta de acesso a terra, desvalorização da agricultura camponesa e êxodo rural. A proposta pedagógica da Escola não dialoga com estas dificuldades históricas da comunidade.

Dessa forma, com a intencionalidade de aproximar a escola dos camponeses e contribuir com a resistência da agricultura camponesa a abordagem deste contexto histórico é fundamental para a reflexão sobre a realidade que está inserido e a construção permanente da identidade de camponês.

A disputa entre as lógicas de agricultura fica evidente durante este estudo; de um lado os sujeitos reconhecem a importância da preservação ambiental, do trabalho como forma de sustento, da preservação da identidade, da cultura, da manutenção da família como prioridade; ao mesmo tempo em que indicam que a renda é prioritária e que querem trabalhar com redução de esforço físico, assim, para se enfrentar a agricultura capitalista é preciso fomentar o uso das tecnologias e a geração de renda na agricultura camponesa.

Para ressignificar a agricultura camponesa, resistindo ao agronegócio, a Escola Ilda tem papel fundamental. Ela precisa inserir-se no debate, construindo com os sujeitos do campo uma educação contra hegemônica.

Assim, podemos afirmar que o projeto de campo e de lógica de agricultura que está presente na comunidade escolar não pode ser definido como agricultura capitalista ou como o da agricultura camponesa, pois os dois projetos apresentam influência na comunidade escolar. Desse modo, como o capital age para que ocorra o acúmulo de riquezas, é sabido que a concentração de terras e exploração da força de trabalho dos povos do campo são essenciais, portanto, é preciso fortalecer a agricultura camponesa dentro do espaço escolar.

Para iniciar o processo de reconstrução da identidade da Escola é necessário que os sujeitos participem dela, pois

Pela lógica do modelo dominante é a educação rural e não a Educação do Campo, que deve retornar à agenda do Estado, reciclada pelas novas demandas de preparação de mão de obra para os processos de modernização e expansão das relações capitalistas na agricultura, demandas que não necessitam de um sistema público de Educação do Campo. (CALDART, 2012, p. 260).

Dessa forma, somente quando os sujeitos estiverem empoderados da Escola e da Educação do Campo poderão construir um novo PPP, que seja a personificação dessa tomada de decisão, a sua reformulação deve ser consequência de uma nova postura escolhida pela comunidade escolar, caso contrário, será um esforço vão.

A inexistência, por muitos anos, de políticas públicas para a educação e para a agricultura e o trabalho que demandava muito esforço físico fizeram parte da narrativa de esvaziamento do campo. A autossuficiência alimentar, o espaço, a tranquilidade e a renda,

apontados pelos participantes da pesquisa, são aspectos que precisam ser debatidos para fortalecer a permanência dos povos no campo.

Mas, para além de valorizar aspectos que propiciam a permanência da comunidade no campo é fundamental adentrar na discussão sobre distribuição de terra, sucessão familiar, juventude rural, igualdade de gênero, cultura, saúde e educação, promovendo avanço nessas áreas e enfrentando com criticidade a realidade, ampliando as discussões de temas para além da propriedade rural.

A carência na percepção da realidade da agricultura como um projeto de sociedade é reflexo de uma educação que não considera as vivências dos sujeitos e, assim, contribui para a expansão do agronegócio no campo em detrimento do meio ambiente, do trabalho, da cultura, e da identidade dos camponeses.

Ao analisar a temática educação podemos afirmar que a trajetória escolar dos participantes que não estão mais estudando, foi marcada pela falta de acesso à merenda, transporte escolar, materiais escolares e desvalorização da educação.

A educação construída na Escola Ilda não apresenta relação com a agricultura, já que apenas duas situações desvinculadas do projeto da escola foram destacadas. Além disso, a perspectiva que pode apontar o início da construção de uma educação dos camponeses é balizada em aspectos práticos, cultivo de hortaliças e manejo dos animais, apontando a necessidade de ampliar as discussões acerca da Educação do Campo.

Os participantes compreendem que a educação deve dialogar com a sua realidade, valorizando os seus conhecimentos e contribuindo diretamente na vida dos estudantes. No entanto, o entendimento de que o conhecimento precisa servir de maneira direta localmente, sem extrapolar e pensar a Educação do Campo como finalidade para formar sujeitos críticos na sociedade como um todo indica que é necessário discutir sobre o que é Educação do Campo.

A discussão com os participantes não avançou no sentido de projetar que educação eles querem, as afirmações basicamente referiram-se à melhoria na estrutura física da Escola, além de destacarem que querem uma educação igual a de todos e que a escola tenha muita gente. As colocações são importantíssimas para o acesso a uma educação de qualidade social, apesar de não se relacionarem diretamente a um projeto pautado pela Educação do Campo, é fundamental partir dessas necessidades para envolver os sujeitos.

O meio ambiente aparece como preocupação dos participantes, sendo apontado o uso de veneno como o maior causador de impacto ambiental. Além disso, mencionam como impactos também a perda de diversidade das espécies, desmatamento, alterações nos hábitos alimentares e uso de transgênicos.

A cultura foi um eixo que enquanto era discutido pelo grupo foi sendo descoberta e construída, pois houve posicionamentos controversos sobre ela, mas elementos materiais como quero-queiros foram destacados, bem como imateriais como o trabalho com a bovinocultura de leite, o modo de organização das famílias no campo e a relação com a terra.

Ao falarem sobre a identidade, novamente aparece a bovinocultura de leite representando os camponeses, ela foi destacada como a identidade de quem mora no campo. A relação de cuidado com os animais e o alimento farto são ressaltados, assim como a presença de laranjeiras em todas as casas, aparecendo como um símbolo dos camponeses.

O eixo temático trabalho refletiu o sistema de exploração em que as famílias estão submetidas, a realização de trabalhos temporários e a marca que este deixa mesmo em quem apenas ouve o relato dos adultos é marcante, pois os elementos que representam o trabalho desenvolvido nos trabalhos temporários foram destaque. Porém, quando questionados sobre outros elementos surgem instrumentos do trabalho realizado pelas famílias na propriedade rural. Assim, é preciso fortalecer o trabalho realizado pelas famílias.

Por fim, foi possível compreender que a utilização dos grupos focais permitiu estabelecer o diálogo necessário para a pesquisa, bem como propiciar ambiente acolhedor para a troca de conhecimentos e despertar para a Educação do Campo.

#### 4 PROPOSTA DE INTERVENÇÃO

Neste capítulo apresentamos, com base na análise e interpretação dos dados, propostas de intervenção para a Escola Municipal Ilda Casarin Piovesan. A Escola está em risco de iminente fechamento, e a comunidade escolar precisa dialogar mais, no entanto, são inúmeras as situações em que é possível realizar a aproximação da Escola da Educação do Campo. Com o intuito de contribuir com a construção da Educação do Campo pela comunidade escolar da Escola Ilda, caso desejarem, iremos propor algumas alternativas.

Primeiramente, cabe destacar que será entregue uma cópia física da pesquisa e disponibilizada também cópia digital da pesquisa para a Escola Ilda. A pesquisa será apresentada à comunidade escolar, dando ênfase às propostas de intervenção que serão aqui descritas. Ou seja, as propostas aqui apresentadas serão debatidas com os sujeitos da pesquisa, e aí então poderão representar as intenções dos trabalhadores e trabalhadoras do campo.

Assim, não almejamos servir de parâmetro para delinear qualquer projeto da Escola Ilda, ao contrário, temos a pretensão de contribuir com a reflexão da Educação do Campo e a resistência da agricultura camponesa, pois os projetos precisam ser construídos pelos camponeses. No entanto, cabe destacar que nem todas as questões expostas no decorrer da pesquisa serão exploradas, já que temos limitações acadêmicas e de tempo, estas podem ser exploradas futuramente e pensadas junto à comunidade escolar.

Nosso estudo mostrou que a Escola Ilda Casarin Piovesan não contribui com a resistência da agricultura camponesa. No entanto, os seus sujeitos indicaram o caminho que pode ser trilhado, o caminho construído por nós não é necessariamente o caminho certo, talvez um atalho, para adiante estabelecer passos firmes na direção que considerarem mais pertinente. Nossas propostas são no sentido de possibilitar reflexões imediatas e planejamentos futuros, com o intuito de contribuir com a construção de uma educação que colabore com a resistência dos camponeses.

O PPP da Escola Ilda não reflete as questões da agricultura camponesa, e mesmo de um projeto de sociedade que rompa com a relação de exploração dos trabalhadores. Não existem referências sobre a Educação do Campo, ele orienta sobre aspectos práticos da organização escolar, sem ser contextualizado com a realidade onde a Escola está inserida.

Assim, podemos afirmar que os sujeitos que a escola diz querer formar, devem ser o reflexo do que os sujeitos querem tornar-se, ou seja, somente existe transformação se a proposta está atrelada às aspirações dos camponeses. Portanto, é necessário vincular os objetivos de formação dos sujeitos com a sua realidade, pois só serão críticos, politizados, autônomos, entre

outros, se estes objetivos versarem sobre a sua realidade, pois é nela que eles se tornarão estes sujeitos.

Do mesmo modo, o PPP precisa anunciar, e efetivar, que a educação precisa ser construída por todos. Não é possível esperar pacientemente pela oferta, somente o empoderamento poderá fazer com que a educação cumpra sua função social.

A Escola como espaço de todos merece destaque, pois somente através do acolhimento dos sujeitos que é possível fortalecer um projeto de educação contínuo e duradouro, ancorado em um projeto de sociedade. No entanto, colocamos como ressalva a efetivação desta previsão, já que os relatos dos participantes contradizem o que está exposto no PPP.

Contraditoriamente com o posicionamento de que a Escola é espaço de todos, a comunidade escolar tem a sua participação limitada a avaliar o PPP e a participar de reuniões periódicas em que são apresentadas as dificuldades vivenciadas no ambiente escolar. Ou seja, é necessário envolver a comunidade nas atividades escolares e no planejamento, assim, em momentos de construção é possível compartilhar esse espaço de direito.

No mesmo grau de importância, destacamos a necessidade de promover eleições para diretores em que a comunidade escolar tenha direito a voto, ou seja, é preciso que a escola seja ocupada por seus professores, alunos, funcionários e pais, ocupar no sentido amplo, demonstrar que o poder de decisão de escolha do gestor, ou seja, quem será o representante de toda a comunidade escolar, é deles. Compreendemos esse fator como essencial para a assunção da Escola, é um movimento necessário para que a comunidade tenha direito a voz.

Além disso, a coordenação pedagógica precisa estar dentro da Escola Ilda, pois para avançar em um projeto de educação que propicie a permanência da Escola e uma educação de qualidade é preciso também profissionais que colaborem ativamente nesse processo.

Dando sequência, analisaremos as possibilidades em torno do contexto histórico da agricultura camponesa na comunidade em que a escola Municipal Ilda Casarin Piovesan está inserida. A história relatada pelos participantes reflete o descaso com os povos do campo, que permaneceram por muitos anos excluídos da escola e de investimentos e seguros agrícolas.

O que podemos acentuar do contexto histórico é que as situações relatadas são reflexo da falta de acesso às políticas públicas, e que estes sujeitos não atuaram na conquista desses direitos, e não fazem a relação entre a superação de situações vivenciadas com as políticas públicas existentes para que a comunidade escolar conheça a sua história e valorize as conquistas dos povos do campo.

Indo ao encontro das afirmações de Caldart (2012), a Educação do Campo deve lutar por políticas públicas que garantam aos trabalhadores do campo o direito à educação no e do campo, contrapondo a marginalização do homem do campo e a mercantilização da agricultura.

Assim, a nossa proposta sobre o contexto histórico está atrelada a contextualizar as políticas públicas que as famílias têm acesso, de maneira histórica, contemplando assim a história da comunidade e construindo o conhecimento sobre os seus direitos sociais. Ou seja, primeiramente é necessário a comunidade adentrar a Escola, e a partir disso contar a sua história, e assim identificar quais políticas públicas que possibilitaram os sujeitos a terem acesso aos seus direitos.

O campo para a comunidade escolar é um local para se viver, produzir alimentos e gerar renda. A agricultura capitalista se faz presente através das monoculturas e da renda acima da reprodução familiar, a agricultura camponesa é representada pela identidade, forma de trabalhar e cultura que expressa a valorização e relação com o meio ambiente e com a terra, produção para o consumo familiar e venda de excedentes e organização familiar própria.

Desse modo, os trabalhadores do campo precisam ter espaço de discussão dentro da escola pública para não continuar ignorando as dificuldades ou reduzindo-as a dificuldades mecânicas, para construir um projeto de sociedade que valorize os camponeses, assim ocupando um espaço seu de direito.

A leitura da conjuntura pelos participantes indica que o crédito agrícola, as tecnologias, diminuição da penosidade do trabalho e aumento da renda por hectare fortalecem a permanência do homem no campo. Cabe destacar que todos esses aspectos podem dialogar com a agricultura camponesa.

Porém, contrariamente, a utilização de veneno, diminuição das espécies alimentares cultivadas para a família, altos custos de produção, intoxicação dos trabalhadores do campo e concentração de terra não se aproximam do modo de agricultura camponesa. Portanto, as lógicas de agricultura precisam ser analisadas e clarificadas para que a tomada de decisão seja consciente.

É necessário compreender que projeto de agricultura, ou seja, projeto de sociedade, a comunidade defende, e assim, como desenvolverá seu trabalho para contribuir com a construção dessa realidade, superando assim a visão mecanicista de que para o campo estradas boas são suficientes. No campo tem gente que precisa de escola de qualidade, saúde, internet, cultura, esporte, lazer e infraestrutura e políticas públicas para viver.

Avançando para esta construção, acreditamos que a comunidade escolar poderá contribuir com a resistência da agricultura camponesa, já que a perspectiva sobre a agricultura

dos sujeitos versa sobre continuar no campo devido à qualidade de vida, produzindo alimentos diversificados para a família e vendendo parte da produção, com o trabalho apoiado na tecnologia e também no conhecimento passado de geração em geração. Ou seja, os camponeses já resistem, é preciso juntar-se a eles.

As matrizes culturais, identidade, trabalho, cultura e meio ambiente apresentam o potencial de dialogar com os camponeses sobre a sua realidade, adentrando de forma crítica em questões que podem dar respaldo para a elaboração do PPP pautado na Educação do Campo.

Portanto, a educação precisa ser construída por várias mãos, angariando conquistas que melhorem a infraestrutura da Escola, mas que tenham como objetivo primordial a sua reelaboração. Reinventar-se para atender de maneira mais qualificada os filhos dos trabalhadores do campo, construindo com eles uma educação que lhes permita analisar criticamente a sociedade, e, se preferirem, continuar no campo.

Dessa forma, sugerimos que seja criado um grupo de estudo da comunidade escolar da Escola Ilda que realize um processo formativo através de leituras e discussões com base no aporte teórico da Educação do Campo, bem como, realize-se uma pesquisa junto à comunidade escolar para compreender o contexto histórico da comunidade, a realidade das famílias, relações culturais, de trabalho, a sua identidade e com o meio ambiente, além de projeto de futuro para que, então, com base nos estudos e no diagnóstico realizado, seja reelaborado o PPP da Escola.

.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo do desenvolvimento da pesquisa nos deparamos com a ausência de um projeto de campo e de sociedade que valorize o homem e a mulher do campo na escola pública pesquisada. O modelo educacional adotado pela Escola não condiz com as diretrizes operacionais da Educação do Campo, e os objetivos iniciais da pesquisa esbarraram na inexistência de qualquer projeto que vise a educação popular.

A ligação entre educação e o campo apresenta-se em momentos pontuais, e a pesquisa configurou-se como uma oportunidade para criar vínculos entre a comunidade escolar, bem como pensar que educação ela quer.

A presença do campo na Escola, para a comunidade escolar, é restrita à merenda que é produzida pelos agricultores e consumida na Escola, remetendo dessa forma ao PNAE. Somente a professora Clara associa o campo e a escola na sua relação do conhecimento. Parte dos alunos quer a tranquilidade do campo, mas o emprego da cidade; os que pretendem morar e trabalhar no campo veem nas tecnologias o modo de fazer a agricultura. Porém, cabe ressaltar que o uso das tecnologias não indica o uso exacerbado de agroquímicos, pois mesmo o único aluno que quer trabalhar com as monoculturas de soja, milho e trigo reconhece que o veneno prejudica o meio ambiente e as pessoas.

É necessário reconhecer que a Educação do Campo não teve e ainda não tem espaço na escola Ilda Casarin Piovesan. É imprescindível construir a Educação do Campo nessa Escola, visto que sua inexistência nessa realidade, cujos sujeitos são camponeses, é negar a eles o direito de assumir e construir a sua identidade, trabalho e cultura dentro da Escola.

Para avançar nessa caminhada, a comunidade escolar precisa compreender a necessidade de edificar uma educação dela e para ela, para isso é preciso que se mova para sentir as amarras, mas vale lembrar que elas são feitas para simular a liberdade.

A complexidade envolta na pesquisa impõe situações subjetivas e contraditórias, buscar compreender a realidade, inserir-se nela, participar dela, mas reconhecer que os limites de um pesquisador participante terminam quando a liberdade de permanecer oprimido e desconsiderar a exploração a que é submetido é escolhida.

Em Lajeado do Bugre a agricultura camponesa é fato, no entanto, os sujeitos da Escola Municipal Ilda Casarin Piovesan não se caracterizam como agricultores camponeses, e negam sobremaneira no ambiente escolar essa realidade. Essa negação causa uma ruptura entre a educação e o mundo do trabalho. Ao contextualizar o trabalho descrevem a agricultura

camponesa como realidade, mas ao falar de educação não se inserem como sujeitos, desconsiderando sua cultura, identidade, trabalho e a perspectiva de futuro.

A contradição vivida por esses sujeitos diz respeito à sociedade capitalista que fragmenta os seres colocando-os como objetos da educação, e não como sujeitos dela. O deslocamento dos trabalhadores do campo de sua realidade ocasiona a valorização do agronegócio em detrimento da agricultura camponesa, a deturpação da imagem do camponês, a supervalorização das tecnologias de ponta e a corrosão do conhecimento tradicional.

Ao apresentar a agricultura camponesa como um trabalho subalterno, as camponesas e os camponeses são eximidos do processo educativo, portanto, a inversão entre mercado de trabalho e mundo do trabalho aliada à mercantilização da agricultura e da educação inibem as ações de Educação do Campo.

A Educação do Campo só será uma política pública efetiva quando estiver atrelada a reformas estruturais, especialmente a reforma agrária. Cabe então questionar por que continuar pensando na Educação do Campo em um estado neoliberal, um país em estado de exceção onde os recursos federais para a educação pública estão congelados por vinte anos, cujos projetos para a educação dizem respeito à escola sem partido e à reforma do ensino médio, constituindo uma frente de ataque aos professores que devem ser ideologicamente e fisicamente afastados da sala de aula?

A resposta deve se dar na mesma amplitude que as propostas de mercantilização da educação, somente com o enfrentamento das investidas do capital sobre a retirada dos direitos dos trabalhadores e trabalhadoras tornando/fortalecendo/ou reassumindo a educação como bandeira de luta poderemos vislumbrar uma educação popular.

Apesar da conclusão, é fundamental questionar se, nessa conjuntura, onde a educação não está atrelada a movimentos sociais, é possível construir a Educação do Campo? Remetendo ao bem mais precioso dos trabalhadores do campo, a terra deve ser aerada, protegida e adubada, talvez a colheita demore, mas a semeadura deve ser a constante. Mesmo que a Educação do Campo esteja sujeita a outras políticas públicas, ela não deve ser dependente delas, o movimento é necessário.

De maneira geral, cresce a avaliação de que a escola não cumpre a função de formar alunos que compreendam a própria realidade de maneira crítica. A Escola Ilda não destoa dessa realidade, a agricultura em suas nuances está longe desse espaço.

Precisamos vislumbrar as alternativas possíveis para superar o distanciamento entre a escola e a sociedade, fundamentalmente centradas em discutir qual projeto de sociedade da

comunidade escolar, concretizando as concepções no PPP da escola, e, por conseguinte avaliando as políticas públicas, metodologias, o currículo e formas de avaliação.

Nesse sentido, a proposta é a ressignificação do papel da Escola, entrando no debate se os sujeitos querem uma instituição social alienada do seu contexto, ou posicionada perante a sua realidade.

## REFERÊNCIAS

ALTHUSSER, Louis. **Ideologia e aparelhos ideológicos do estado**. Lisboa: Editora presença, 1971.

ANDRÉ, Marli. Estudo de caso: seu potencial na educação. **Caderno de Pesquisa**: (49) 51-55, mai. de 1984.

ANDRÉ, Marli. O que é um estudo de caso qualitativo em educação? **Revista da Faeeba – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 22, n. 40, p.95-103, jul/dez. 2013. Disponível em: <<http://www.revistas.uneb.br/index.php/faeeba/article/view/753>>. Acesso em: 02 set. 2018.

ARROYO, Miguel Gonzalez; FERNANDES, Bernardo Mançano. **Por uma educação básica do campo**: A Educação Básica e o Movimento Social do Campo. Brasília: Articulação Nacional Por Uma Educação Básica do Campo, 1999. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/educacaodocampo/edbasicapopular.pdf>>. Acesso em: 07 ago. 2017.

ATLAS DO DESENVOLVIMENTO HUMANO DO BRASIL. Radar IDHM. Disponível em: <<http://www.atlasbrasil.org.br/2013/>> Acesso em: 03 de fev. 2018.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. 70. ed. Lisboa: Editora Edições, 2011.

BOBBIO, Norberto. **A era dos direitos**. Rio de Janeiro: Campus, 1992.

BRASIL. **Índice de Desenvolvimento da Educação Básica**. Disponível em: <<http://ideb.inep.gov.br/resultado/>>. Acesso em: 24 out. 2018.

BRASIL. **Lei 11326/06 | Lei nº 11.326, de 24 de julho de 2006**. 2006. Disponível em: <<https://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/95601/lei-11326-06>>. Acesso em: 22 jun. 2017.

BRASIL. **Lei nº 6.746, de 10 de dezembro de 1979**. 1979. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/1970-1979/L6746.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/1970-1979/L6746.htm)>. Acesso em: 30 jul. 2018.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. 1996. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm)>. Acesso em: 18 abr. 2017.

BRASIL. **Ministério do Desenvolvimento Social**: Relatório Brasil sem Miséria. 2017. Disponível em: <<http://www.brasilsemmiseria.gov.br/municipios>>. Acesso em: 15 dez. 2017.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB 1, de 3 de abril de 2002**. 2002. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=13800-rceb001-02-pdf&category\\_slug=agosto-2013-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13800-rceb001-02-pdf&category_slug=agosto-2013-pdf&Itemid=30192)>. Acesso em: 18 abr. 2018.

CALDART, Roseli. Salete. A escola do campo em movimento. In: ARROYO, Miguel; CALDART, Roseli. Salete; MOLINA, Mônica Castagna. **Por uma Educação do Campo**. Petrópolis, RJ; Vozes, 2004.

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

CARVALHO, Horácio Martins de; COSTA, Francisco de Assis. Agricultura camponesa. In: CALDART, Roseli Salete (org.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012, p. 26-31.

CHOSSUDOVSKY, Michel. **A globalização da pobreza: impactos das reformas do FMI e do Banco Mundial**. São Paulo: Moderna, 1999. Tradução de Marylene Pinto Michael.

COSTA, Francisco de Assis; CARVALHO, Horácio Martins de. Campesinato. In: CALDART, Roseli Salete (org.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012, p. 113-120.

CRUZ NETO, Otávio. O trabalho de campo como descoberta e criação. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social. Teoria, Método e Criatividade**. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Direito à educação: direito à igualdade, direito à diferença**. Cadernos de Pesquisa. São Paulo, n.16, jul. 2002.

DEMARTINI, Zeila de Brito Fabri. Educação rural: retomando algumas questões. **Revista da Faeeba – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 20, n. 36, p. 175-189, jul./dez. 2011. Disponível em: < [www.revistas.uneb.br/index.php/faeeba/article/view/402](http://www.revistas.uneb.br/index.php/faeeba/article/view/402)>. Acesso em: 05 dez. 2017.

DEMO, Pedro. **Metodologia científica em Ciências Sociais**. 3. ed. rev. e ampl. São Paulo: Atlas, 1995.

FERNANDES, Bernardo Mançano. Diretrizes de uma caminhada. In: KOLLING, Edgar Jorge, CERIOLI, Paulo Ricardo; CALDART, Roseli Salete; (Orgs.). **Educação do Campo: identidades e políticas públicas**. Brasília: Articulação Nacional por uma Educação do Campo, 2002, p. 61-75. (Coleção Por uma Educação do Campo, 4).

\_\_\_\_\_. MOLINA, Mônica. O campo da Educação do Campo. In: MOLINA, Mônica; JESUS, Sônia. **Contribuições para a construção de um projeto de educação do campo**. Brasília: Articulação Nacional por uma Educação do Campo, 2004, p. 32-54.

\_\_\_\_\_. Território Camponês. In: CALDART, Roseli Salete (org.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012, p. 744-748.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?** 7 ed. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1983.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do Oprimido**. 37 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da Esperança**. 12 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da Autonomia**. Saberes necessários à prática educativa. 53 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.

GASKELL, George. Entrevistas individuais e grupais. In: BAUER, Martin W. GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. 2ª ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4 ed. São Paulo: Atlas, 2002.

\_\_\_\_\_. **Métodos e técnicas de Pesquisa Social**. 6 ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GOMES, Romeu. A análise de dados em pesquisa qualitativa. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade**. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Cidades**. 2010. Disponível em <<http://www.ibge.gov.br/home/>> Acesso em: 19 set. 2016.

KOLLING, Edgar Jorge; NERY, Irmão; MOLINA, Mônica Castagna (Orgs.). **A educação básica e o movimento social do campo**. Brasília: Articulação Nacional por uma Educação do Campo, 1999. Coleção Por uma Educação Básica do Campo, 1.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MELLO, Thiago de. **Já faz tempo que escolhi**. In: Mormaço na Floresta, 1981.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2008 (Mundo do trabalho).

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade**. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

NEVES, Delma. Pessamba. Agricultura Familiar. In: CALDART, Roseli Salette (org.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, p. 32-38, 2012.

OLIVEIRA, Alysson André Régis de; LEITE FILHO, Carlos Alberto Pereira; RODRIGUES, Cláudia Medianeira Cruz. O Processo de Construção dos Grupos Focais na Pesquisa Qualitativa e suas Exigências Metodológicas. In: Encontro da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Administração, 2007, Rio de Janeiro/ RJ. **Anais do XXXI ENANPAD**, 2007.

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

PIOVESAN, Escola Municipal de Ensino Fundamental Ilda Casarin. **Projeto Político Pedagógico**, Lajeado do Bugre. 2017.

RIBEIRO, Marlene. **Movimento Camponês, trabalho e educação: liberdade, autonomia, emancipação, princípios e fins da formação humana**. São Paulo: Editora Expressão popular, 2013.

SHANIN, Teodor. A definição de camponês: conceituações e desconceituações – o velho e o novo em uma discussão marxista. **Revista Nera**, Presidente Prudente, ano 8, n 7, jul/dez. 2005. Disponível em: <<http://www2.fct.unesp.br/nera/revistas/07/Shanin.PDF>>. Acesso em: 22 ago. 2018.

SOARES, Edla de Araújo Lira. **Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. 2001.** Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/EducCampo01.pdf> > Acesso em: 20 out. 2016.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação.** 4ª ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1988.

## APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA OS RESPONSÁVEIS PELOS MENORES DE IDADE

1 de 3

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Seu filho(a) está sendo convidado(a) a participar da pesquisa intitulada “A educação do campo e a agricultura camponesa”, sob a responsabilidade da pesquisadora Michele Soares Carvalho, graduada em Ciências Biológicas pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), especialista em Educação Ambiental pela UFSM e mestranda do Programa de Pós Graduação Profissional em Educação da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), Campus Erechim, sob orientação do Professor Dr. Emerson Neves da Silva.

Nesta pesquisa nós analisaremos a contribuição da Escola Municipal Ilda Casarin Piovesan para o processo de resistência da agricultura camponesa em Lajeado do Bugre/RS, a realidade da agricultura camponesa da comunidade em que a escola Municipal Ilda Casarin Piovesan está inserida, além de analisar a proposta pedagógica da Escola comparando-a com as diretrizes da Educação do Campo e por fim, elaboraremos uma proposta de reorganização pedagógica da Escola visando fortalecer o diálogo entre a Escola e a agricultura camponesa.

O desenvolvimento da pesquisa justifica-se pela vulnerabilidade econômica e social das famílias evidenciado pelo Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM) de 0,613, e pela concentração de 71,9% das famílias no campo conforme dados do Censo demográfico (IBGE, 2010). Portanto, baseada nesta realidade esta pesquisa tem o compromisso de compreender e contribuir com o fortalecimento da educação do campo e da agricultura camponesa.

A participação do seu filho(a) se deve à ele (a) estar matriculado entre o sexto e o nono ano do ensino fundamental na Escola Municipal Ilda Casarin Piovesan, essa delimitação deve-se ao intuito de organizar os grupos focais com metodologias adequadas as suas faixas etárias.

A participação do seu filho(a) não é obrigatória e ele(a) tem plena autonomia para decidir se quer ou não participar, bem como desistir da colaboração neste estudo no momento em que desejar, sem necessidade de qualquer explicação e sem nenhuma forma de penalização. Ele(a) não será penalizado(a) de nenhuma maneira caso decida não consentir na sua participação, ou desista da mesma. Contudo, ela é muito importante para a execução da pesquisa.

Ele(a) não receberá remuneração e nenhum tipo de recompensa nesta pesquisa, sendo a participação totalmente voluntária. Serão garantidas a confidencialidade e a privacidade das informações por ele(a) prestadas. Qualquer dado que possa identificá-lo(a) será omitido na divulgação dos resultados da pesquisa e o material será armazenado em local seguro.

A qualquer momento, durante a pesquisa, ou posteriormente, o senhor(a) poderá solicitar da pesquisadora informações sobre a participação do seu filho(a) e/ou sobre a pesquisa, o que poderá ser feito através dos meios de contato existentes neste Termo.

Este estudo apresenta risco mínimo para o seu filho (a), os riscos que ele poderá estar exposto

é algum desconforto referente ao tempo e/ou as perguntas feitas no grupo focal, caso isso aconteça a pesquisadora irá conversar com seu filho (a) individualmente, questionando-o se necessita de mais esclarecimentos sobre a pergunta, se necessita de uma pausa, se não quer continuar participando do grupo focal ou se não quer mais participar da pesquisa, a decisão dele (a) será respeitada, e com brevidade a pesquisadora irá executar a solicitação. Quanto ao ambiente de realização do grupo focal será disponibilizado local com sigilo e agradável. Caso seu filho (a) não sinta-se confortável no local será providenciado outro espaço para a realização da coleta de dados. Além disso, caso ele (a) não sinta-se confortável para responder as perguntas em grupo poderá responder individualmente, a fim de proporcionar os mecanismos necessários para que a pesquisa aconteça com ética e zelo para e com os envolvidos.

Os benefícios que a pesquisa poderá trazer para o seu filho (a) estão diretamente relacionados com a Escola Municipal Ilda Casarin Piovesan, pois ao fim da pesquisa, que está previsto para agosto deste ano, a pesquisadora apresentará em reunião na Escola a todos os participantes um diagnóstico da escola Municipal Ilda Casarin Piovesan, bem como considerações sobre a proposta pedagógica da Escola, tais documentos serão entregues em meio físico e digital a equipe diretiva da escola, o que pode contribuir com a qualidade da educação da Escola. E o seu filho (a) poderá ter uma melhor compreensão da realidade em que está inserido (a).

A participação do seu filho(a) consistirá em fazer parte de um grupo focal, esse grupo será formado por alunos do sexto ao nono ano e seus professores, a pesquisadora irá estimular o grupo a falar sobre a educação do campo e a agricultura camponesa. Seu filho (a) terá total liberdade de falar somente quando se sentir à vontade. As falas dele (a) serão utilizadas mediante sua autorização, como fonte de dados. Para isso, no grupo focal a pesquisadora tem a pretensão de gravar a voz e fotografar os participantes para facilitar a análise das informações coletadas. Em hipótese alguma o nome do seu filho (a) será revelado, a gravação de voz e os registros fotográficos servirão para coleta de dados, onde os resultados serão publicados em meios científicos, onde toda publicação preservará seu anonimato.

Serão realizados seis grupos focais, todos serão realizados em horário de aula na Escola Ilda Casarin Piovesan, cada um com o tempo estimado de aproximadamente noventa minutos. A pesquisadora Michele Soares Carvalho, fornecerá as instruções específicas em cada grupo focal e poderá sanar eventuais dúvidas sobre o processo. Em todos os grupos focais haverá a gravação da voz de seu filho (a), e em alguns momentos específicos das atividades do grupo focal haverá registro fotográfico.

O grupo focal será gravado somente para a transcrição das informações e somente com a sua autorização. Assinale a seguir conforme sua autorização:  Autorizo gravação  Não autorizo gravação. O grupo focal terá registro de imagem para a transcrição das informações somente com a

sua autorização. Assinale a seguir conforme sua autorização: [ ] Autorizo registro fotográfico [ ] Não autorizo registro fotográfico.

As gravações e os registros fotográficos serão transcritos e armazenados, em arquivos digitais, mas somente terão acesso aos mesmos a pesquisadora e seu orientador. Ao final da pesquisa, todo material será mantido em arquivo digital, por um período de cinco anos.

Os resultados serão divulgados em eventos e/ou publicações científicas mantendo sigilo dos dados pessoais. Logo após a Defesa desta Dissertação (a qual será pública, com data publicada pelo site <http://uffrs.edu.br/index.php>), você poderá ter acesso a mesma na Biblioteca da Universidade Federal da Fronteira Sul ou no site da mesma universidade. Caso concorde em participar, uma via deste termo ficará em seu poder e a outra será entregue ao pesquisador. Não receberá cópia deste termo, mas apenas uma via. Desde já agradecemos sua participação!

Lajeado do Bugre, RS, de de dois mil e dezoito.

---

Assinatura do Pesquisador Responsável

Contato profissional com a pesquisadora responsável:

Tel: +55(55) 999022747

E-mail: michesoarescarvalho@gmail.com

Endereço para correspondência: Francisco Pinheiro, 350, Bairro Ouro Verde, Palmeira das Missões, RS.

Em caso de dúvida quanto à condução ética do estudo, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da UFFRS:

Tel e Fax - (0XX) 49- 2049-3745

E-mail: cep.uffrs@uffrs.edu.br

Endereço para correspondência: Universidade Federal da Fronteira Sul/UFFRS: Comitê de Ética em Pesquisa da UFFRS, Rodovia SC 484 Km 02, Fronteira Sul, CEP 89815-899 Chapecó - Santa Catarina - Brasil).

Declaro que entendi os objetivos e condições da participação do meu filho(a) na pesquisa e concordo com a participação.

Nome completo do (a) responsável: \_\_\_\_\_

Parentesco ou justificativa p/ guarda \_\_\_\_\_

Assinatura: \_\_\_\_\_

## APÊNDICE B - TERMO DE ASSENTIMENTO

1 de 3

### TERMO DE ASSENTIMENTO

Você está sendo convidado (a) para participar da pesquisa intitulada “A educação do campo e a agricultura camponesa”, sob a responsabilidade da pesquisadora Michele Soares Carvalho, mestranda do Programa de Pós Graduação Profissional em Educação da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), Campus Erechim, sob orientação do Professor Dr. Emerson Neves da Silva.

Nesta pesquisa nós analisaremos a contribuição da Escola Municipal Ilda Casarin Piovesan para o processo de resistência da agricultura camponesa em Lajeado do Bugre/RS, a realidade da agricultura camponesa da comunidade em que a escola Municipal Ilda Casarin Piovesan está inserida, além de analisar a proposta pedagógica da Escola comparando-a com as diretrizes da Educação do Campo e por fim, elaboraremos uma proposta de reorganização pedagógica da Escola visando fortalecer o diálogo entre a Escola e a agricultura camponesa.

Você está sendo convidado a fazer parte de um grupo focal, esse grupo será formado por alunos do sexto ao nono ano e seus professores, a pesquisadora irá estimular o grupo a falar sobre a educação do campo e a agricultura camponesa. Você tem total liberdade de falar somente quando se sentir à vontade. A pesquisadora tem a pretensão de gravar a voz e fotografar os participantes no grupo focal para facilitar a análise das informações coletadas, a gravação e os registros fotográficos serão utilizados mediante sua autorização e do seu responsável, como fonte de dados. Em hipótese alguma seu nome será revelado, a gravação de voz e os registros fotográficos servirão para coleta de dados, onde os resultados serão publicados em meios científicos, lembramos que toda publicação preservará seu anonimato.

No total, serão realizados seis grupos focais, cada um com o tempo estimado de aproximadamente 90 minutos. A pesquisadora Michele Soares Carvalho, fornecerá as instruções específicas em cada grupo focal e esclarecerá eventuais dúvidas sobre o processo.

Ao final da pesquisa, o material completo será mantido em arquivo digital, por um período de cinco anos, mas somente os pesquisadores terão acesso aos dados completos. Logo após a Defesa desta Dissertação (a qual será pública, com data publicada pelo site <http://uffs.edu.br/index.php>), você poderá ter acesso a mesma na Biblioteca da Universidade Federal da Fronteira Sul ou no site da mesma universidade.

Esclarecemos que sua participação é muito importante para o estudo, mas não é obrigatória, e a decisão de participar ou não é sua. Mesmo que seu responsável legal tenha consentido sobre sua participação na pesquisa, você não é obrigado a participar da mesma se não desejar. Mesmo aceitando participar, você poderá desistir a qualquer momento ou etapa do estudo, sem que isso resulte em penalização ou qualquer dano para você. Sua identidade será resguardada e, mesmo que

a desistência ocorra no fim do estudo, os dados fornecidos por você não serão utilizados. Esse é um estudo de participação voluntária, e por isso você não receberá nenhuma forma de remuneração, recompensa ou benefício material.

Este estudo apresenta risco mínimo que é algum desconforto referente ao tempo e/ou as perguntas feitas no grupo focal, caso isso aconteça a pesquisadora irá conversar com você individualmente questionando-o (a) se necessita de mais esclarecimentos sobre a pergunta, se necessita de uma pausa, se não quer continuar participando do grupo focal ou se não quer mais participar da pesquisa, a sua decisão será respeitada, e com brevidade a pesquisadora irá executar a sua solicitação. Quanto ao ambiente será disponibilizado local com sigilo e agradável. Caso você não se sinta confortável no local será providenciado outro espaço para a realização da coleta de dados. Além disso, caso você não sinta-se confortável para responder os questionamentos em grupo poderá responder individualmente.

Os benefícios desta pesquisa para a escola Municipal Ilda Casarin Piovesan são o retorno com o diagnóstico e com as considerações sobre o projeto pedagógico os quais podem contribuir com a qualidade da educação da escola. Para você as contribuições são uma melhor compreensão da realidade em que está inserido (a) e espera-se que melhore a educação que é ofertada à você.

Mesmo seu responsável legal tendo consentido na sua participação na pesquisa, você não é obrigado a participar da mesma se não desejar. Você é livre para deixar de participar da pesquisa a qualquer momento sem nenhum prejuízo ou constrangimento. Ainda é importante lembrar: esse estudo é voluntário, se você se sentir constrangido em qualquer momento da pesquisa poderá comunicar a desistência de sua participação, sem nenhuma penalidade. Como forma de prevenir desconfortos, poderá se interromper e propor a continuidade da participação em outro momento, se assim desejar.

A pesquisadora irá ao fim da pesquisa, que está previsto para agosto deste ano, apresentar em reunião na Escola a todos os participantes um diagnóstico da escola Municipal Ilda Casarin Piovesan, bem como considerações sobre a proposta pedagógica da Escola, tais documentos serão entregues em meio físico e digital a equipe diretiva da escola.

Caso concorde em participar, uma via deste termo ficará em seu poder e a outra será entregue à pesquisadora. Desde já agradecemos sua participação!

Qualquer dúvida a respeito da pesquisa, você poderá entrar em contato com a pesquisadora responsável Michele Soares Carvalho pelo telefone (55) 999022747 e pelo E-mail: michesoarescarvalho@gmail.com. E também poderá entrar em contato com o Comitê de Ética na Pesquisa com Seres-Humanos pelo telefone (49) 2049-3745, pelo E-Mail: cep.uffs@uffs.edu.br e através do endereço: Universidade Federal da Fronteira Sul/UFFS - Comitê de Ética em Pesquisa da

UFFS, Rodovia SC 484 Km 02, Fronteira Sul - Bloco da Biblioteca - sala 310, 3º andar, CEP: 89802-210 - Chapecó - Santa Catarina – Brasil.

Aceito que minha voz seja gravada e que sejam feitos registros fotográficos e sejam utilizadas para fins científicos.

Aceito que minha voz seja gravada e que sejam feitos registros fotográficos mas não aceito que sejam utilizados para fins científicos.

Não aceito que minha voz seja gravada e que sejam feitos registros fotográficos.

Eu, \_\_\_\_\_, portador(a) do documento de Identidade \_\_\_\_\_ fui informado(a) dos objetivos do presente estudo de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações, e o meu responsável poderá modificar a decisão de participar se assim o desejar. Tendo o consentimento do meu responsável já assinado, declaro que concordo em participar desse estudo. Receberei uma via deste termo assentimento.

Eu aceito participar do projeto citado acima, voluntariamente, após ter sido devidamente esclarecido.

\_\_\_\_\_  
Assinatura do(a) menor

\_\_\_\_\_  
Assinatura do(a) pesquisador(a)

Lajeado do Bugre, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2018.

Em caso de dúvidas com respeito aos aspectos éticos deste estudo, você poderá consultar:

CEP- Comitê de Ética em Pesquisa - UFFS

Endereço: Universidade Federal da Fronteira Sul/UFFS: Comitê de Ética em Pesquisa da UFFS, Rodovia SC 484 Km 02, Fronteira Sul, CEP 89815-899 Chapecó - Santa Catarina – Brasil).

Fone: (49) 2049-3745/ E-mail: cep.uffs@uffs.edu.br

Pesquisador(a) Responsável: Michele Soares Carvalho

Endereço: Francisco Pinheiro, 350, Bairro Ouro Verde, Palmeira das Missões, RS.

Fone: (55) 999022747/ E-mail: michesoarescarvalho@gmail.com

## APÊNDICE C - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA OS PROFESSORES

1 de 3

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Prezado participante, você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa “A educação do campo e a agricultura camponesa”. Desenvolvida por Michele Soares Carvalho, mestranda do Programa de Pós Graduação Profissional em Educação da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), Campus Erechim, sob orientação do Professor Dr. Emerson Neves da Silva.

O objetivo central do estudo é analisar a contribuição da Escola Municipal Ilda Casarin Piovesan para o processo de resistência da agricultura camponesa em Lajeado do Bugre/RS, a realidade da agricultura camponesa da comunidade em que a escola Municipal Ilda Casarin Piovesan está inserida, além de analisar a proposta pedagógica da Escola comparando-a com o paradigma da Educação do Campo e por fim, elaborar proposta de reorganização pedagógica da Escola visando fortalecer o diálogo entre a Escola e a agricultura camponesa.

O desenvolvimento da pesquisa justifica-se pela vulnerabilidade econômica e social das famílias evidenciado pelo Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM) de 0,613, e pela concentração de 71,9% das famílias no campo conforme dados do Censo demográfico (IBGE, 2010). Portanto, baseada nesta realidade esta pesquisa tem o compromisso de compreender e contribuir com o fortalecimento da educação do campo e da agricultura camponesa.

O convite se deve à você trabalhar como professor (a) com os alunos do sexto ao nono ano na Escola Municipal Ilda Casarin Piovesan. A sua participação é muito importante para o desenvolvimento desta pesquisa, no entanto, sua participação não é obrigatória e você tem plena autonomia para decidir se quer ou não participar, bem como desistir da colaboração neste estudo no momento em que desejar, sem necessidade de qualquer explicação e sem nenhuma forma de penalização. Você não será penalizado de nenhuma maneira caso decida não consentir sua participação, ou desista da mesma. Contudo, ela é muito importante para a execução da pesquisa.

Você não receberá remuneração e nenhum tipo de recompensa nesta pesquisa, sendo sua participação voluntária.

Serão garantidas a confidencialidade e a privacidade das informações por você prestadas. Qualquer dado que possa identificá-lo será omitido na divulgação dos resultados da pesquisa e o material armazenado em local seguro.

A qualquer momento, durante a pesquisa, ou posteriormente, você poderá solicitar do pesquisador informações sobre sua participação e/ou sobre a pesquisa, o que poderá ser feito através dos meios de contato explicitados neste Termo.

A sua participação consistirá em fazer parte de um grupo focal, esse grupo será formado por alunos do sexto ao nono ano e professores que trabalham com esses alunos, a pesquisadora irá

estimular o grupo a falar sobre a educação do campo e a agricultura camponesa. Você terá total liberdade de falar somente quando se sentir à vontade. As suas falas serão utilizadas mediante sua autorização, como fonte de dados. Para isso, no grupo focal a pesquisadora tem a pretensão de gravar a voz e fotografar os participantes para facilitar a análise das informações coletadas. Em hipótese alguma o seu nome será revelado, a gravação de voz e os registros fotográficos servirão para coleta de dados, onde os resultados serão publicados em meios científicos, ressaltamos que toda publicação preservará seu anonimato.

Serão realizados seis grupos focais, todos serão realizados em horário de aula na Escola Ilda Casarin Piovesan, cada um com o tempo estimado de aproximadamente noventa minutos. A pesquisadora Michele Soares Carvalho, fornecerá as instruções específicas em cada grupo focal e poderá sanar eventuais dúvidas sobre o processo. Em todos os grupos focais haverá gravação de voz, e em alguns momentos específicos das atividades do grupo focal haverá registro fotográfico.

O grupo focal será gravado somente para a transcrição das informações e somente com a sua autorização. Assinale a seguir conforme sua autorização:  Autorizo gravação  Não autorizo gravação. O grupo focal terá registro de imagem para a transcrição das informações somente com a sua autorização. Assinale a seguir conforme sua autorização:  Autorizo registro fotográfico  Não autorizo registro fotográfico.

As gravações e os registros fotográficos serão transcritos e armazenados, em arquivos digitais, mas somente terão acesso aos mesmos a pesquisadora e seu orientador. Ao final da pesquisa, todo material será mantido em arquivo, físico ou digital, por um período de cinco anos.

Os benefícios que a pesquisa poderá trazer para você estão diretamente relacionados com a Escola Municipal Ilda Casarin Piovesan, pois ao fim da pesquisa, previsto para agosto deste ano, a pesquisadora apresentará em reunião na Escola a todos os participantes um diagnóstico da escola Municipal Ilda Casarin Piovesan, bem como considerações sobre a proposta pedagógica da Escola, tais documentos serão entregues em meio físico e digital a equipe diretiva da escola, o que pode contribuir com a qualidade da educação da Escola. E você poderá ter uma melhor compreensão da realidade em que está inserido (a).

Este estudo apresenta risco mínimo para você, o qual consiste em expô-lo a algum desconforto referente ao tempo e/ou as perguntas feitas no grupo focal, caso isso aconteça a pesquisadora irá conversar com você individualmente questionando-o se necessita de mais esclarecimentos sobre o questionamento, se necessita de uma pausa, se não quer continuar participando do grupo focal ou se não quer mais participar da pesquisa, a sua decisão será respeitada, e com brevidade a pesquisadora irá executar a solicitação. Quanto ao ambiente de realização do grupo focal será disponibilizado local com sigilo e agradável. Caso você não sinta-se

confortável no local será providenciado outro espaço para a realização da coleta de dados. Além disso, caso você não sinta-se confortável para responder as perguntas em grupo poderá responder individualmente, a fim de proporcionar os mecanismos necessários para que a pesquisa aconteça com ética e zelo para e com os envolvidos.

Os resultados serão divulgados em eventos e/ou publicações científicas mantendo sigilo dos dados pessoais. Logo após a Defesa desta Dissertação (a qual será pública, com data publicada pelo site <http://ufff.edu.br/index.php>), você poderá ter acesso a mesma na Biblioteca da Universidade Federal da Fronteira Sul ou no site da mesma universidade.

Caso concorde em participar, uma via deste termo ficará em seu poder e a outra será entregue a pesquisadora. Não receberá cópia deste termo, mas apenas uma via. Desde já agradecemos sua participação!

Lajeado do Bugre, RS, de de dois mil e dezoito.

---

Assinatura do Pesquisador Responsável

Contato profissional com a pesquisadora responsável:

Tel: +55(55) 999022747

E-mail: [michesoarescarvalho@gmail.com](mailto:michesoarescarvalho@gmail.com)

Endereço para correspondência: Francisco Pinheiro, 350, Bairro Ouro Verde, Palmeira das Missões, RS.

Em caso de dúvida quanto à condução ética do estudo, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da UFFS:

Tel e Fax - (0XX) 49- 2049-3745 E-mail: [cep.ufff@ufff.edu.br](mailto:cep.ufff@ufff.edu.br)

Endereço para correspondência: Universidade Federal da Fronteira Sul/UFFS: Comitê de Ética em Pesquisa da UFFS, Rodovia SC 484 Km 02, Fronteira Sul, CEP 89815-899 Chapecó - Santa Catarina – Brasil).

Declaro que entendi os objetivos e condições de minha participação na pesquisa e concordo em participar.

Nome completo do (a) participante: \_\_\_\_\_

Assinatura: \_\_\_\_\_