



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

**JULIANA BIANCHI GILIOLI**

**OS DOCENTES DA ESCOLA DO CAMPO E OS SABERES NECESSÁRIOS A SUA  
PRÁTICA**

**CHAPECÓ  
2022**

**JULIANA BIANCHI GILIOLI**

**OS DOCENTES DA ESCOLA DO CAMPO E OS SABERES NECESSÁRIOS A SUA  
PRÁTICA**

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

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Ana Maria de Oliveira Pereira

**CHAPECÓ  
2022**

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

Gilioli, Juliana Bianchi  
Os docentes da escola do campo e os saberes  
necessários a sua prática / Juliana Bianchi Gilioli. --  
2022.  
140 f.

Orientadora: Professora Doutora Ana Maria de Oliveira  
Pereira

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal da  
Fronteira Sul, Programa de Pós-Graduação em Educação,  
Chapecó, SC, 2022.

1. Educação do Campo, Educação Integral, Educação em  
Tempo Integral e Formação de professores; I. Pereira,  
Ana Maria de Oliveira, orient. II. Universidade Federal  
da Fronteira Sul. III. Título.

Elaborada pelo sistema de Geração Automática de Ficha de Identificação da Obra pela UFFS  
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

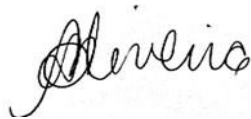
**JULIANA BIANCHI GILIOLI**

**OS DOCENTES DA ESCOLA DO CAMPO E OS SABERES NECESSÁRIOS A  
SUA PRÁTICA**

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

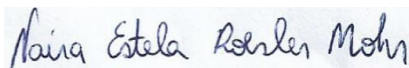
Este trabalho foi defendido e aprovado em banca em 26/10/2022.

**BANCA EXAMINADORA**



---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Ana Maria de Oliveira Pereira – UFFS  
Presidente da banca/orientadora



---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Naira Estela Roesler Mohr – UFFS  
Membro titular externo



---

Prof. Dr. Bruno Antonio Picoli – UFFS  
Membro titular interno

---

Prof. Dr. Odair Neitzel – UFFS  
Membro suplente

Dedico a todos que de forma justa e honesta defendem a vida, lutando pelo bem comum e promovendo a construção de uma sociedade mais justa, igualitária e economicamente sustentável.

## AGRADECIMENTOS

Realizar um trabalho dessa natureza e finalizá-lo, além do entendimento da complexidade e amplitude do tema, há um sentimento de gratidão a Deus, aos profissionais da educação e as diversas contribuições recebidas que possibilitaram promover essa experiência. A todos, meus sinceros agradecimentos, em especial:

A minha orientadora Ana Maria de Oliveira Pereira, pela confiança dada a mim e ao meu trabalho. Pelo sorriso de conforto e estímulo. Por ter sido luz, guia e orientação. Pela eficiência, sabedoria e destreza ao me lapidar, sem nunca desistir. Pela pesquisadora que és. Enfim, por ser quem ela é, uma grande pessoa.

A meu querido pai Narciso Bianchi (em memória), pelos valores recebidos e o testemunho de luta e persistência.

A minha querida mãe Glória M. M. Bianchi, por todo o suporte e jeitinho doce de cuidar de mim.

Ao meu esposo Claudir Gilioli, por fazer dos meus sonhos os seus, representando durante o caminhar a maior força e companheirismo.

Aos meus filhos, José Francisco e Cauan, por serem a minha inspiração de vida, espiritualidade, fortaleza e refúgio.

Aos meus irmãos Jani Mara, Jonas e Josiéli, pela união que temos e o desejo em comum da evolução, da prosperidade, do conhecimento e da partilha.

A meu colega Eduardo Menegais, por me acolher, orientar, amparar, direcionar, solucionar e, principalmente, por me ouvir na hora do desespero. Por sua amizade e atenção.

À tia Nádia Briguentti Bianchi, pelo suporte material e afetivo.

Aos mestres e doutores que passaram por minha vida e deixaram marcas significativas, estimulando e promovendo o meu crescimento pessoal e profissional, destaque principalmente a presença da Professora Lisaura Beltrame e da Professora Teresa Dill.

Ao professor Willian Simões, pela luta na educação do campo e por despertar em nós a boniteza da pesquisa e a esperança de uma educação muito mais justa e sustentável.

À minha querida amiga e gerente de educação da Região da AMOSC, Locenir T. de Moura Selivan, pelo amparo, conforto e estímulo.

A meu orientador pedagógico Airton Kerbes, por ter sido meu guia introdutório à pesquisa, estimulador do projeto da educação do campo em nosso município, por sua atenção, amizade, acompanhamento, motivação e instrução.

À Secretaria Municipal de Educação de Nova Itaberaba, pelo incentivo, compartilhamentos e liberação para uso da licença estudo.

Ao prefeito Marciano Mauro Paglirini, pela criação da licença-estudo, ao qual ao longo do estudo permitiu que eu vivesse com intensidade cada etapa da pesquisa sem adoecer com a sobrecarga, e por acreditar investindo na escola do campo.

A minha colega e amiga Andressa Invernizzi, por ser minha técnica de informática e consultora particular das horas de alegria e de tristeza, de angústias e expectativas.

Aos colegas professores da Escola do Campo em Tempo Integral Bela Vista, pelas amizades concretas e apoio desprendido.

À turma de Mestrado em Educação 2020, que mesmo nos encontrando apenas virtualmente representaram apoio e segurança durante a trajetória.

Aos professores Ane Carine Meurer, Naira Estela Roesler Mohr, Bruno Antônio Picoli e Odair Neitzel que atenderam, prontamente, ao convite de participação na Banca Examinadora, para a defesa da dissertação.

A minha comunidade cristã de Sede Figueira, por compreender o desligamento temporário de algumas obrigações lideradas.

À comunidade da Linha Bela Vista da Taquara, pela parceria na realização do sonho em manter viva a escola lócus desta pesquisa, significando e ressignificando suas ações.

Enfim, tive a mão segurada por muitos, por cada um destes e por outros que também sabem disso, busco através da pesquisa ser luz, qualificando meu caminhar e transformando a realidade onde vivo, elevando-a a níveis de desenvolvimento muito mais elevados.

“É por amor às pessoas e ao mundo que  
luto pela justiça social.”

Paulo Freire



## RESUMO

A Educação no/do Campo é uma possibilidade às crianças e adolescentes manterem-se no espaço rural, para que junto com suas famílias possam construir alternativas para qualificar as atividades e as vivências do/no campo. É notório que historicamente a educação do campo carece de políticas públicas educacionais que cumpram, de fato, com o papel de uma educação pública, gratuita, única e laica, baseada nos princípios de igualdade, liberdade e solidariedade. Durante muito tempo, e ainda hoje, vivenciamos alguns resquícios da ausência dessa política, pois percebe-se que as concepções e características da educação do campo revelam ainda práticas assistencialistas e compensatórias. Estas, não concebem o campo como espaço de possibilidade de ampliação da qualidade de vida, lugar de muitas experiências e saberes que deve ser levado em consideração no processo de ensino e aprendizagem na escola pensada para a educação do campo, ou seja, capaz de articular a vida das crianças e adolescentes na relação campo-cidade, sem abandonar o campo, sem precisar migrar de forma brusca, podendo assim conectar seu percurso formativo às questões da comunidade a qual pertencem. Nesse sentido, a pesquisa realiza um estudo em uma escola do campo, no município de Nova Itaberaba, oeste de Santa Catarina, que, no intuito de impedir seu fechamento devido ao baixo número de matrículas, reorganizou sua matriz curricular, transformando-se em escola do campo em tempo integral, ancorada nos pressupostos da educação do campo, educação integral e educação em tempo integral, elevando de forma significativa o número de matrículas. A pesquisa buscou responder a seguinte pergunta: Que saberes são necessários aos professores que atuam em uma escola do/no campo, para que possam articular educação do campo, educação integral e educação em tempo integral? O objetivo é compreender os saberes necessários para a prática docente em uma escola que articula educação do campo, educação integral e educação em tempo integral. Para responder ao problema e alcançar ao objetivo proposto, a pesquisa foi desenvolvida por meio do estudo de caso na Escola do Campo em Tempo Integral Bela Vista, com levantamento de referencial teórico sobre o tema e entrevistas com docentes da referida escola. Por se tratar de pesquisa exploratória, o estudo e análise dos dados se deu a partir da abordagem da análise de conteúdo. Ao estabelecer a associação

entre a base legal que orienta a educação do campo, o referencial teórico sobre a formação docente adequada para atuar na educação do/no campo, com os dados revelados nas entrevistas com os docentes que atuam nessa escola, a sistematização dessa análise fez-se de forma contextualizada. Espera-se com a realização deste estudo e a partir dos dados obtidos, contribuir não só com a escola pesquisada, mas com a política nacional de educação do campo, educação integral e em tempo integral, bem como para a política de formação de professores para o campo, com a implantação de currículos constituídos por área do conhecimento e que promovam o desenvolvimento do saber atitudinal, o saber crítico-contextual, o saber específico, o saber pedagógico, o saber didático-curricular, o saber dialógico e o saber relacional. Presume-se que o resultado da pesquisa possa desencadear propostas e ações para qualificar a educação do/no campo no âmbito da formação de professores.

Palavras-chave: Educação do Campo; Formação de Professores; Educação integral.

## **ABSTRACT**

Education of/in the countryside is a possibility for children and teenagers to remain in the country, so that, together with their families, they can find alternatives to improve activities and experiences of/in the countryside. It is notorious that, historically, rural education lacks educational public policies, one that actually fulfill the role of for free, unique and secular public education, based on the principles of equality, freedom and solidarity. For a long time, and even today we experience some remnants of the absence of this policy, as it is clear that the conceptions and characteristics of rural education still reveal welfare and compensatory practices, not conceiving the countryside as a space for the possibility of improving the quality of life, a place of many experiences and knowledge that must be taken into consideration in the teaching and learning process at school designed for rural education, that is, capable of articulating the lives of children and adolescents in the countryside-city relationship, without leaving the countryside, without having to migrate abruptly, and on that note, being able to connect his formative path to the issues of the community to which one belongs. In this respect, a research carries out a study in a rural school, in the city of Nova Itaberaba, west of Santa Catarina State, which, not intending to prevent its closure due to the low number of enrollments, reorganizes its curriculum, becoming a full-time countryside school, anchored in the assumptions of rural education, full-time education and in full-time, significantly increasing the number of enrollments. The research seeks to answer the following question: What knowledge is needed by teachers who work in a school of/in the country, so they can articulate rural education, integral education and full-time education? In order to comprehend the knowledge needed for teaching practice in a school that articulates rural education, integral education and full-time education. To answer this issue and achieve the proposed objective, the research was developed through a case study at Escola do Campo em Tempo Integral Bela Vista, a full-time countryside school, with a survey of theoretical framework on the subject, interviews with teachers from that school. As it is an exploratory research, the study and data analysis was based on the content analysis approach. It is expected with the accomplishment of this study and from the obtained data, it is expected to contribute not only with the researched school, but with the national policy of education in the countryside schools, integral

and full-time education, as well as for the policy of formation of teachers for the countryside field, with the implementation of provisional curricula by area of knowledge and that promote the development of attitudinal knowledge, critical-contextual, specific, pedagogical, didactic-curricular, dialogic and relational knowledge ones. It is assumed that the result of the research might bring out proposals and actions to qualify the education of/in the countryside schools in the context of teacher training.

Keywords: Countryside Education. Teacher Training. Full-time Education.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 1 – Nova matriz curricular com a carga-horária/aula semanal a ser oferecida .....	21
Quadro 2 – Tabela de revisão de literatura.....	28
Quadro 3 – Síntese do projeto de pesquisa .....	30
Figura 1 – Currículo da Escola do Campo em Tempo Integral Bela Vista.....	22
Figura 2 – Metodologia da pesquisa .....	23

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ACTI	Atividade Curricular de Tempo Integral
AMOSC	Associação dos Municípios do Oeste de Santa Catarina
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
DCNs	Diretrizes Curriculares Nacionais
DUDH	Declaração Universal dos Direitos Humanos
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EM	Escola Municipal
Fundeb	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
GT	Grupo de Trabalho
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
MST	Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PNE	Plano Nacional de Educação
Procampo	Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo
Pronacampo	Programa Nacional de Educação do Campo
Pronera	Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária
PT	Partido dos Trabalhadores
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
UFFS	Universidade Federal da Fronteira Sul

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO</b> .....	<b>16</b>
1.1 OBJETIVOS.....	18
<b>1.1.1 Objetivo Geral</b> .....	<b>18</b>
<b>1.1.2 Objetivos Específicos</b> .....	<b>19</b>
1.2 APRESENTAÇÃO .....	19
1.3 CAMINHOS METODOLÓGICOS .....	23
<b>2 OS CONTORNOS DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA</b> .....	<b>31</b>
2.1 EDUCAÇÃO INTEGRAL E A ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL.....	37
<b>2.1.1 Aspectos e especificidades da educação integral na perspectiva da Escola Unitária</b> .....	<b>42</b>
2.2 A EDUCAÇÃO DO CAMPO E SEUS CONTORNOS.....	44
<b>2.2.1 Educação rural x educação do campo: a essência está na diferença</b> .....	<b>49</b>
<b>3 CURRÍCULO/CONHECIMENTOS ESCOLARES</b> .....	<b>55</b>
3.1 CURRÍCULO DA ESCOLA DO/NO CAMPO .....	61
3.2 CURRÍCULO NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO DE TEMPO INTEGRAL .....	66
<b>4 A EXPERIÊNCIA EM FOCO</b> .....	<b>72</b>
4.1 A EMPIRIA E A LITERATURA .....	73
<b>4.1.1 Saber atitudinal</b> .....	<b>75</b>
<b>4.1.2 Saber crítico-contextual</b> .....	<b>77</b>
<b>4.1.3 Os saberes específicos</b> .....	<b>80</b>
<b>4.1.4 O saber pedagógico</b> .....	<b>82</b>
<b>4.1.5 O saber didático-curricular</b> .....	<b>84</b>
<b>4.1.6 O saber dialógico</b> .....	<b>86</b>
4.2 TECENDO ALGUMAS CONSTATAÇÕES .....	87
<b>5 CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	<b>91</b>
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	<b>94</b>
<b>APÊNDICE A – Roteiro da Entrevista</b> .....	<b>101</b>
<b>APÊNDICE B – Tabela de transcrição das entrevistas</b> .....	<b>103</b>
<b>APÊNDICE C – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)</b> .....	<b>126</b>
<b>ANEXO A – Print da publicação de aprovação da nova matriz curricular</b> .....	<b>129</b>
<b>ANEXO B – Parecer Consubstanciado</b> .....	<b>130</b>

## 1 INTRODUÇÃO

Esta pesquisa inscreve-se na discussão sobre a educação do campo, educação integral e educação em tempo integral, bem como aos saberes necessários à prática docente em um contexto pedagógico que articula essas três modalidades em seu currículo, tendo em vista que tal debate tem obtido grande destaque no contexto atual, principalmente a partir das reivindicações dos movimentos sociais, em especial, do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) e também a partir da normatização e vigência do Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024.

A Educação do Campo constitui-se como possibilidade/alternativa para qualificar as atividades e as vivências no campo às crianças e adolescentes que, em companhia de suas famílias, buscam manterem-se no espaço rural. Muito embora a educação do campo possuir essa importância, sendo inclusive reconhecida em nível de legislação quando na Constituição expressa a educação como direito público subjetivo, ao qual deve ser universal, ter equidade, o acesso e a permanência dos estudantes, é notório também que carece de políticas públicas para implementar as Diretrizes Complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo (BRASIL, 2008).

O projeto da educação do campo busca desenvolver uma educação que considere o direito à especificidade dos sujeitos do campo, desconstruindo a ideia de uma educação para o campo, de práticas descontextualizadas, com características e aspectos assistencialistas e compensatórios, que na maioria dos casos ignoram o campo como espaço de possibilidade de ampliação da qualidade de vida, lugar de muitos saberes, onde vivem sujeitos de direitos, passíveis de ter uma escola capaz de conciliar o viver a infância na inter-relação campo-cidade, sem abandonar o campo, sem precisar migrar de forma brusca, podendo conectar o seu percurso formativo às questões da comunidade a qual pertencem.

Com base nessa compreensão e a partir das experiências como docente nesse espaço da educação é que nasce o interesse em realizar a pesquisa sobre “Os docentes da escola do campo e os saberes necessários a sua prática”, tendo em vista que os dados brasileiros ainda denunciam o descaso educacional com este formato educativo, mostrado, inclusive, pelo alto índice de fechamento de escolas e



a diminuição significativa do número de estudantes provocado pela redução da população do campo (este geraria outros debates a serem feitos, porém, não cabe aqui em fazê-los).

De acordo com o Censo Escolar<sup>1</sup>, em 2018, o Brasil contava com 56.954 escolas públicas no campo; em 2019, o total era de 54.693; já em 2020, esse número caiu para 53.753 escolas. Em Nova Itaberaba, lócus desta pesquisa, evidencia-se também essa realidade. O município possuía duas escolas no perímetro rural e uma no urbano. Em 2016, devido ao baixo número de matrículas, a administração pública fechou uma das escolas do campo, restando apenas a Escola Municipal na comunidade Linha Bela Vista da Taquara, que também estava prestes a fechar.

Em reuniões pedagógicas e administrativas com o prefeito da época, professor Marciano Mauro Pagliarini, analisando os dados da Secretaria Municipal de Saúde sobre os nascidos do zoneamento da referida escola, identificou-se que em um tempo bem curto essa escola também não teria matrículas suficientes para seu funcionamento. Entretanto, como Nova Itaberaba é um município pequeno e praticamente todo agrícola, sendo que 80% de sua renda advém da agricultura, fechar todas as escolas do campo para o prefeito, professor Marciano, era o mesmo que matar o campo “devagarinho”. Sabia de sua responsabilidade enquanto poder público, em oferecer políticas públicas que de fato contribuíssem para o desenvolvimento e valorização do campo. Nesse sentido, manter a escola viva no campo, oferecendo uma educação contextualizada, crítica e transformadora com vistas à sucessão familiar, tornar-se-ia uma importante política, inclusive de proteção/garantia e aumento à principal renda do município.

Assim, reconhecendo-se como ato de resistência e também, por acreditar no formato da educação do campo como alternativa possível àquela população, em 2018, entre diálogos e parcerias com poder público, comunidade, associações e universidade os rumos daquela escola começam a mudar. Em coletivo, após estudos, planejamentos, pesquisas e encontros, professores, pais, alunos, representantes das pastorais comunitárias, Secretaria Municipal de Educação, Associação dos Municípios do Oeste de Santa Catarina (AMOSC) e Universidade Federal (UFFS), em objetivo também ao atendimento à meta 6 do Plano Municipal

---

<sup>1</sup> Disponível em: [https://qedu.org.br/brasil/censo-escolar?year=2020&dependence=0&localization=0&education\\_stage=0&item=](https://qedu.org.br/brasil/censo-escolar?year=2020&dependence=0&localization=0&education_stage=0&item=)

de educação, reorganizou-se o currículo da escola da Linha Bela Vista da Taquara, transformando-a em escola do campo em tempo integral. Depois do processo de reorganização curricular, predisposto a partir das especificidades daquela comunidade, a nova matriz é aprovada em assembleia com pais e representantes das comunidades que atinge o zoneamento da referida escola, no dia 30 de novembro de 2018, conforme consta em publicação oficial no Facebook da Prefeitura (ANEXO A).

No entanto, por se tratar de uma experiência nova, surgem algumas preocupações em relação ao processo de desenvolvimento do currículo, entre elas, se os professores estariam preparados, ou seja, se teriam formação necessária para materializar o currículo em questão e também se este iria contribuir para a preparação da sucessão familiar, tendo em vista que o esvaziamento do campo se deve em grande parte a este segmento.

Assim sendo, acredita-se que essa pesquisa poderá contribuir para o fortalecimento da educação do campo, não somente para a escola pesquisada, mas para a política nacional no âmbito desse formato educativo, oferecendo uma alternativa político-pedagógica à permanência das escolas no campo e ao desenvolvimento emancipatório de seus sujeitos.

Nesse sentido, a pesquisa busca responder a seguinte problemática: Que saberes são necessários aos professores que atuam em uma escola do/no campo, para que possam articular educação do campo, educação integral e educação em tempo integral?

## 1.1 OBJETIVOS

### 1.1.1 Objetivo Geral

Compreender quais os saberes necessários para a prática docente em uma escola que articula educação do campo, educação integral e educação em tempo integral.

### 1.1.2 Objetivos Específicos

- Compreender os principais pilares da educação do campo e como se articulam com a estrutura vigente do currículo da escola do campo com vistas a preparação da sucessão familiar;
- Apresentar os fundamentos da educação integral e em tempo integral;
- Analisar as vivências e o currículo da Escola do Campo em Tempo Integral Bela Vista;
- Identificar os saberes necessários aos professores para dar conta de um currículo que articula educação do campo, educação integral e educação em tempo integral;
- Contribuir para o fortalecimento da educação do campo no âmbito da efetivação da educação integral nessas escolas como possível alternativa político-pedagógica à permanência das escolas no campo e ao desenvolvimento emancipatório de seus sujeitos.

### 1.2 APRESENTAÇÃO

Sou professora da educação infantil e dos anos iniciais na rede pública há 16 anos. Licenciada em Pedagogia, com especialização em Psicopedagogia e tenho muito orgulho em fazer parte da educação. Sou filha do campo, nele nasci, cresci, me constituí e permaneci, pois o reconheço como um espaço de qualidade de vida, possuo uma identidade com o campo e seu coletivo. Meu processo de formação se dá não apenas nos espaços escolares. Muito do que aprendi e hoje sou é resultado de uma educação popular, adquirida através dos movimentos sociais do campo, dos sindicatos e das pastorais. Sou liderança comunitária e representante sindical dos trabalhadores da rede pública. Em minha essência está à luta pelo bem comum, pela justiça e por um mundo sustentável (tanto nas relações sociais, como com o meio ambiente) de qualidade de vida a todos e todas.

Nos últimos quatro anos de minha vida profissional tive a oportunidade de desempenhar a função da gestão em uma Escola Municipal no campo, ao qual, através da formação continuada, desenvolvemos parcerias e uma delas foi a

aproximação com a Universidade Federal da Fronteira Sul, na execução de um projeto de extensão sobre a educação do campo. Este foi um projeto que envolveu toda a comunidade escolar, obtendo como resultado a reestruturação da matriz curricular da escola, que revitalizou e deu visibilidade à comunidade. Motivada por tais vivências, no ano de 2020 ingressei ao Mestrado em Educação, tornando-se este um dos projetos mais importantes e significativos de minha vida.

A escola na qual atuo é vida em sua comunidade, mas a cada ano possuía o seu número de matrículas reduzido. Assim, em 2018, a comunidade escolar viveu um emblemático dilema: fechar a Escola Municipal que atendia basicamente estudantes da zona rural do município e aderir ao processo de nuclearização; ou resistir e permanecer, buscando reformular sua proposta pedagógica a ponto de torná-la mais atrativa e aumentar, por exemplo, o número de matrículas. Diante da possibilidade de fechamento, a comunidade em conjunto com a administração pública e outras parcerias, no atendimento ao plano municipal de educação, transformou a referida escola em uma Escola do Campo em Tempo Integral.

Neste contexto, a comunidade escolar elaborou um currículo específico ancorado nos pressupostos da educação do campo, da educação integral e de tempo integral. Trata-se de uma matriz única, integral, integrada, integradora e em tempo integral, própria para aquela comunidade, com um currículo estruturado em três partes que se articulam e se completam, conforme preconiza a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que são: Base Comum; Parte Diversificada; e Atividade Curricular de Tempo Integral (ACTI). Dessa forma, a escola não só continuou garantindo as 800 horas distribuídas em 200 dias de efetivo trabalho escolar, conforme previsto na Lei de Diretrizes e Bases (LDB) n. 9.394/1996, como ampliou o tempo de permanência para 1.400 horas/ano. Assim, são ofertados quatro dias da semana e uma manhã de escolarização em tempo integral, sendo que uma tarde por semana é dedicada ao planejamento integrado.

Cabe salientar que as partes supramencionadas do currículo estão articuladas por macrocampos de conhecimentos, em que cada macrocampo é composto por um conjunto de temáticas de interesse (ementa temática) que podem ser tomadas para o trabalho pedagógico interdisciplinar, tanto nos componentes como nas oficinas. É no ementário de alguns destes macrocampos que podemos evidenciar a intencionalidade pedagógica em articular melhor o processo de escolarização e os conhecimentos científico-didáticos aos territórios de vida dos

sujeitos do campo, neste caso: filhos e filhas da agricultura familiar. São os macrocampos: i) Alfabetização e Letramento em Matemática e Linguagem; ii) Cultura, arte e educação patrimonial; iii) Esporte e Saúde; iv) Tecnologia e Comunicação; v) Agricultura familiar, ambiente e sustentabilidade; vi) Formação social, comunidade e desenvolvimento humano.

Anterior à elaboração desta estrutura, a comunidade escolar realizou um Inventário da Realidade (guia metodológico para uso das escolas do campo), no intuito de conhecer melhor o seu entorno e obter informações necessárias à constituição dos macrocampos. Vemos, a seguir, um quadro-síntese da nova matriz curricular em que consta a quantidade de carga-horária/aula semanal a ser oferecida por turma (Quadro 1).

Quadro 1 – Nova matriz curricular com a carga-horária/aula semanal a ser oferecida

<b>FORMA DE OFERTA</b>	<b>ÁREAS E ATIVIDADES CURRICULARES DE TEMPO INTEGRAL</b>	<b>C.H – AULA SEMANAL</b>
<b>Base Nacional Comum</b>	Língua Portuguesa	05
	Matemática	05
	Ciências	03
	História	02
	Geografia	02
	Ensino Religioso	01
	Educação Física	03
	Arte	02
	Língua Estrangeira – Inglês	01
<b>Parte Diversificada</b>	Informática Básica	01
<b>Atividade Curricular de Tempo Integral (ACTI)</b>	Oficina de Linguagens e Alfabetização Matemática	04
	Oficina de alimentação, higiene pessoal e descanso	04
	Oficina de Formação Social, Comunidade e Desenvolvimento Humano	02
	Oficina de Esporte e Saúde	01
	Oficina de Agricultura Familiar, Ambiente e Sustentabilidade	02
	Oficina de Tecnologia, Comunicação e Robótica	01
	Oficina de Cultura, Artes e Educação Patrimonial	02
<b>TOTAL</b>		<b>41</b>

Fonte: Escola do Campo em Tempo Integral Bela Vista (2022).

Em síntese, como o próprio Projeto Político Pedagógico da escola apresenta, podemos dizer que essa matriz se configura como sendo resultado de “[...] uma teia de relações em que toda ação educativa se configura como sendo oportunidade de ampliação do repertório intelectual, artístico, esportivo e de formação cidadã.” (ESCOLA DO CAMPO..., 2022, p. 6). Vejamos o esquema curricular a seguir:

Figura 1 – Currículo da Escola do Campo em Tempo Integral Bela Vista



Fonte: Escola do Campo em Tempo Integral Bela Vista (2022).

A partir de sua aprovação em 2018, o currículo foi ganhando materialidade na organização do trabalho pedagógico dos professores e, em particular, mobilizando práticas educativas, que, por sua vez, tem fortalecido a aproximação com os pressupostos da educação do campo e da educação integral em tempo integral, por meio de cursos formativos fomentado pela Secretaria Municipal de Educação, a exemplo da realização de cursos e palestras, assim como de ações formativas em serviço, com a organização de grupo de estudos e planejamento coletivo. Porém, entende-se que é necessário aprofundar o debate acerca da formação de professores para atuar nas escolas do/no campo e em tempo integral que possui um currículo integrado, uma vez que a experiência em andamento tem sinalizado fragilidades neste sentido, ao qual serão tratadas no decorrer deste trabalho.

É diante deste cenário que se pretende e justifica-se a pesquisa, inscrita na linha de pesquisa Formação de Professores: conhecimentos e práticas educacionais. A escolha da unidade pesquisada foi realizada por meio da experiência extensionista que vem ocorrendo desde o ano de 2018 junto à Escola do Campo em Tempo Integral Bela Vista, localizada no espaço rural do município de Nova Itaberaba, Oeste de Santa Catarina.

Objetivamos como foco principal, através desta pesquisa, compreender quais os saberes necessários para a prática docente em uma escola que articula educação do campo, educação integral e educação em tempo integral.

### 1.3 CAMINHOS METODOLÓGICOS

Para que se tenha maior compreensão de como se deu o processo de desenvolvimento desta pesquisa, apresentamos na sequência o percurso metodológico percorrido. Destaca-se que o primeiro passo foi o de encaminhar a presente pesquisa sob o formato de projeto, para apreciação no Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Federal da Fronteira Sul no mês de novembro de 2021, sendo que o parecer consubstanciado de número 5.361.720 foi emitido no dia 21.04.2022, com aprovação. Este processo encontra-se sob o número de CAAE 54234321.3.0000.5564 (ANEXO B).

Figura 2 – Metodologia da pesquisa



Fonte: elaboração da autora (2021).

O percurso metodológico percorrido na pesquisa se ateve aos vários fatores e contextos, tanto nos estudos teóricos como na pesquisa empírica,

[...] para conhecer determinado fenômeno ou objeto, o pesquisador precisa estudá-lo em todos os seus aspectos, suas relações e conexões, sem tratar o conhecimento como algo rígido, já que tudo no mundo está sempre em constante mudança. (PRODANOV; FREITAS, 2013, p. 35).

Nessa perspectiva, a produção do conhecimento é entendida como práxis que deve beneficiar os homens em suas relações sociais e materiais, uma vez que toda a ciência é ligada às necessidades, à vida, à atividade do homem. Logo, em consonância com nosso objetivo da investigação, o estudo classifica-se como exploratório, pois visa proporcionar maior familiaridade com o problema, tornando-o explícito ou construindo hipóteses sobre ele (PRODANOV; FREITAS, 2013, p. 127). Seguindo o percurso narrado nos objetivos específicos, identificamos que a pesquisa esclarecerá e aprimorará a experiência realizada na Escola do Campo em Tempo Integral Bela Vista.

Assim, buscou-se com a pesquisa “iluminar a decisão” ou “as decisões” (YIN, 2015, p. 16) da escola, logo, nossa opção metodológica se encaminhou para a realização de um estudo de caso, sendo que nos propomos, através do estudo, responder a seguinte problemática: Que saberes são necessários aos professores que atuam em uma escola do/no campo, para que possam articular educação do campo, educação integral e educação em tempo integral?

De acordo com Yin (2015, p. 17):

O estudo de caso é uma investigação empírica que: - investiga um fenômeno contemporâneo em profundidade e em seu contexto de vida real, especialmente quando: - os limites entre o fenômeno e o contexto não são claramente evidentes.

Nesta perspectiva, como uma hipótese ou subponto da pesquisa, foi possível observar na experiência supracitada um conhecimento empírico a ser desnudado. Acredita-se que este conhecimento poderá contribuir tanto para o fortalecimento e qualificação da experiência da respectiva escola quanto para indicar possibilidade de ampliação das políticas públicas que podem oferecer certas alternativas político-pedagógicas às políticas educacionais de educação do campo e formação de



professores, evitando, inclusive, o fechamento de outras escolas no espaço rural e aos processos de nuclearização nas sedes dos municípios.

Elencamos como categorias de conteúdo para dar sustentação teórica ao trabalho: saberes e prática docente, escola do campo, escola integral e em tempo integral, currículo e educação popular. As categorias, conforme Kuenzer (1998, p. 62), “[...] servem de critério de seleção e organização da teoria e dos fatos a serem investigados, a partir da finalidade da pesquisa, fornecendo-lhe o princípio de sistematização que vai lhe conferir sentido, cientificidade, rigor, importância.”

Quanto aos instrumentos para a coleta de dados, foi realizado um levantamento bibliográfico acerca da educação do campo, educação integral e educação em tempo integral, o currículo e a formação de professores, compreendendo autores como: Moll (2012), Guará (2006, 2009), Saviani (2016), Gadotti (2009), Arroyo (2009), Gatti *et al.* (2019), Paulo Freire, dentre outras referências que fundamentaram o estudo.

No âmbito da pesquisa empírica para o desenvolvimento do estudo de caso que foi por meio de entrevistas semiestruturadas, realizadas a partir de agendamento prévio com todos os docentes (regentes e áreas específicas – Arte, Educação Física, Informática, Inglês, entretanto, apenas oito aceitaram participar) que atuam na Escola do Campo em Tempo Integral Bela Vista, para confrontar com o que os autores/literaturas apontam sobre os saberes necessários aos professores que atuam em uma escola do/no campo, para que possam articular educação do campo, educação integral e educação em tempo integral. As entrevistas, com duração máxima de uma hora, foram gravadas e transcritas, caso necessário, trechos das falas poderiam ser utilizados na apresentação dos dados e a análise, tendo sido autorizadas pelos participantes a partir da assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE (APÊNDICE C). Foram armazenadas em arquivos digitais, mas somente terão acesso ao material a pesquisadora e sua orientadora. Acerca do roteiro da entrevista (APÊNDICE A), os dados fornecidos pelos participantes ficarão armazenados em dispositivo local da pesquisadora responsável no período de até cinco anos, posteriormente o prazo sendo deletado de todos os dispositivos. Quanto à divulgação dos resultados, pretende-se fazê-lo ao final da pesquisa em eventos e/ou publicações científicas mantendo sigilo dos dados pessoais dos participantes. Porém, a devolutiva dos achados da pesquisa aos participantes e ao local de coleta de dados serão enviados digitalmente.

Assim, por ter envolvido seres humanos, o projeto foi submetido ao Comitê de Ética da Plataforma Brasil da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS).

Desse modo, a pesquisa apresenta uma abordagem qualitativa, pois o ambiente onde se encontra este fenômeno, ou seja, a Escola do Campo em Tempo Integral Bela Vista, “[...] é fonte direta para a coleta de dados, interpretação de fenômenos e atribuição de significados.” (PRODANOV; FREITAS, 2013, p. 128).

De acordo com Lüdke e André (1986, p. 12), em um estudo de caso: “[...] a preocupação com o processo é muito maior do que com o produto. O interesse do pesquisador ao estudar um determinado problema é verificar como ele se manifesta nas atividades, nos procedimentos e nas interações cotidianas.” Assim, a análise dos dados desta pesquisa realizou-se a partir da abordagem da análise de conteúdos, que

[...] é um conjunto de técnicas de análise das comunicações. Não se trata de um instrumento, mas de um leque de apetrechos; ou, com maior rigor, será um único instrumento, mas marcado por uma grande disparidade de formas e adaptável a um campo de aplicação muito vasto: as comunicações. (BARDIN, 1977, p. 31).

Contudo, no estudo de caso, o mais importante na análise e interpretação de dados é a preservação da totalidade da unidade social (GIL, 2002, p. 141). Portanto, escolheu-se tal abordagem justamente pela diversidade de fontes dos dados obtidos e por esta não residir apenas na descrição dos conteúdos, mas no que estes nos poderão ensinar após serem tratados “relativamente a outras coisas” (BARDIN, 1977, p. 38). Ou seja, compreender a partir da análise e interpretação dos dados os saberes necessários aos professores que atuam em uma escola do/no campo, para que possam articular educação do campo, educação integral e educação em tempo integral.

Assim, o trabalho foi organizado em cinco capítulos:

No primeiro capítulo apresenta-se a pesquisa de forma geral, demonstrando a motivação e intenção principal.

No segundo capítulo, breve síntese do percurso histórico, estrutura e organização da educação brasileira, olhando profundamente para os aspectos, fundamentos, princípios e especificidades da educação do campo, educação integral, educação em tempo integral e formação de professores procurando caracterizá-las de acordo com suas características e estruturas vigentes.

O terceiro capítulo é composto pela análise e compreensão do conceito, importância e constituição do currículo escolar. Compreendendo a organização e construção do currículo da escola do campo com vistas à preparação da sucessão familiar e o currículo da escola em tempo integral, bem como os saberes necessários aos professores que atuam na educação do campo em tempo integral.

No quarto capítulo abordamos a pesquisa de campo, ou seja, a experiência em foco, apresentando o estudo de caso desenvolvido na Escola do Campo em Tempo Integral Bela Vista, com ênfase, sobretudo, no objeto da pesquisa. Nesse capítulo, com base na análise e interpretação da pesquisa empírica, realizou-se o confronto com o que a literatura indicou sobre os saberes necessários aos professores que atuam em uma escola do/no campo, para que possam articular educação do campo, educação integral e educação em tempo integral no currículo da escola.

O quinto capítulo foi constituído pela conclusão da pesquisa, ou seja, os resultados obtidos.

É importante destacar, que além do levantamento bibliográfico para a construção do referencial teórico e da aproximação com o campo de pesquisa, realizou-se a busca no Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações para conhecer a produção acadêmica referente ao assunto e identificar se nossa pesquisa seria inédita. Para esta busca utilizou-se o filtro: Saberes docentes; Escola do/no campo; Educação integral; Educação em tempo integral nos anos de 2015 a 2020. Nesta busca, não encontramos nenhuma produção referente a estes filtros. Os trabalhos encontrados, ou seja, duas dissertações e uma tese, dizem respeito mais ao currículo da escola do/no campo em tempo integral, analisando como acontece a organização do tempo integral, porém, nenhum deles diz respeito ao objeto de pesquisa desta dissertação, ou seja, nenhum deles tem a preocupação de compreender quais os saberes necessários à prática docente de uma escola do campo em tempo integral possível de articular educação do campo, educação integral e educação em tempo integral. As referidas informações seguem no Quadro 2.

Quadro 2 – Tabela de revisão de literatura

DATA	TÍTULO DA DISSERTAÇÃO	SÍNTESE
2016	A construção do tempo integral em uma Escola do Campo	Neste estudo a autora Gerusa Faria Rodrigues investiga a implantação do tempo integral em uma escola do campo chamada Escola Municipal Presidente Vargas. No decorrer de sua dissertação, procura compreender como está fundamentada a proposta de tempo integral da Escola, e se há relação entre o tempo integral e a organização curricular da Escola Municipal Presidente Vargas; e analisa se o projeto político pedagógico da escola apresenta aspectos da educação integral, do tempo integral e da educação do campo. Para alcançar seu objetivo, a autora demonstra, baseada em alguns autores, o que é educação do campo, educação integral e educação de tempo integral. Percebe-se, através de seu estudo, uma enorme relação entre educação do campo e educação integral, pois ambas procuram promover uma educação plena, que desenvolva o indivíduo como um todo, empoderando-o para que seja agente protagonista de sua própria transformação (emancipação humana). Já na educação de tempo integral nem sempre acontece essa relação, pois é possível perceber que muitas das experiências desenvolvidas buscam apenas organizar um currículo que atenda a uma ampliação da jornada escolar, oferecendo no contra turno atividades diversas desconectadas com o currículo da escola. Seu estudo demonstra que é possível desenvolver uma educação integral em tempo integral em uma escola do campo, porém adverte em seu texto, principalmente em sua conclusão, que antes da elaboração, vários elementos devem ser observados, destacando como ponto principal o diálogo e as demandas da comunidade.
2016	Escola em tempo integral: territórios e saberes	Este estudo, de Míria Núbia Simões Lourenço, trata especificamente de uma escola em tempo integral, não aborda a educação do campo. Porém, busco a leitura dela, pois pretendo identificar através de outras experiências a estrutura do tempo integral.
2015	Saberes presentes no currículo escolar de uma escola do campo de tempo integral:	A tese de Gisele Morilha Alves contribuiu para que eu refletisse e percebesse quais são os saberes que estão e devem estar presentes em um currículo de escola do campo em tempo integral. A

	laços, entrelaçamentos e tensionamentos	partir da tese identifiquei os princípios da educação integral, a estrutura pedagógica do tempo integral, os pilares da educação do campo, bem como tantos outros elementos necessários para a prática escolar que pesquiso. A autora desenvolve sua pesquisa em uma escola do campo em tempo integral que atende mais de 300 crianças, porém, o objetivo de sua pesquisa é identificar e analisar os diferentes saberes que circulam no currículo escolar do 4º ano do Ensino Fundamental. Busca então em sua metodologia, compreender as diferentes abordagens curriculares ao longo da história e sua (não) presença na escola; identifica os saberes que se destacam no currículo do 4º ano do Ensino Fundamental na escola do campo de tempo integral pertencente ao PROUCA e caracteriza os diferentes momentos em que há articulação entre os saberes escolares e outros saberes. Como resultado da pesquisa, a autora destaca que os dados mostraram que a escola pesquisada não discute sistematicamente as questões do campo numa perspectiva de fortalecimento e de emancipação das populações campestinas. Porém, percebe que há uma preocupação dos professores e professoras em oferecer uma educação de qualidade para os alunos e alunas, e, se essa não é oferecida na dimensão crítica, isso não se deve à falta de interesse, mas ao contexto que os/as produziu e à falta de uma política de formação de professores/as que contemple a formação crítica, que inclua, entre outros, as especificidades de uma escola do campo, acompanhamento pedagógico das escolas de tempo integral e acompanhamento técnico e pedagógico ao PROUCA.
--	---	---

Fonte: elaboração da autora (2021).

Assim sendo, nossa pesquisa se distingue das demais, pois buscou compreender, a partir do estudo e análise dos dados, quais os saberes necessários à prática docente de uma escola que articula educação do campo, educação integral e educação em tempo integral. A seguir, apresenta-se a síntese desta dissertação (Quadro 3).

Quadro 3 – Síntese do projeto de pesquisa

<b>TÍTULO</b>	Os docentes da escola do campo e os saberes necessários a sua prática.
<b>ETAPA</b>	Concluído.
<b>PROBLEMA</b>	Que saberes são necessários aos professores que atuam em uma escola do/no campo, para que possam articular educação do campo, educação integral e educação em tempo integral?
<b>OBJETIVO GERAL</b>	Compreender quais os saberes necessários para a prática docente em uma escola que articula educação do campo, educação integral e educação em tempo integral.
<b>OBJETIVOS ESPECÍFICOS</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Compreender os principais pilares da educação do campo e como se articulam com a estrutura vigente do currículo da escola do campo com vistas a preparação da sucessão familiar;</li> <li>• Apresentar os fundamentos da educação integral e em tempo integral;</li> <li>• Analisar as vivências e o currículo da Escola do Campo em Tempo Integral Bela Vista;</li> <li>• Identificar os saberes necessários aos professores para dar conta de um currículo que articula educação do campo, educação integral e educação em tempo integral;</li> <li>• Contribuir para o fortalecimento da educação do campo no âmbito da efetivação da educação integral nessas escolas como possível alternativa político-pedagógica à permanência das escolas no campo e ao desenvolvimento emancipatório de seus sujeitos.</li> </ul>
<b>METODOLOGIA</b>	<p>Pesquisa exploratória.  De abordagem qualitativa.  Estudo de Caso Único.  Abordagem dos dados – Análise de Conteúdo.</p>
<b>CATEGORIAS DE CONTEÚDO E ANÁLISE</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Saberes docentes;</li> <li>• Legislação da escola do campo e escola em tempo integral;</li> <li>• Currículo.</li> </ul>

Fonte: elaboração da autora (2021).

## 2 OS CONTORNOS DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

Em atendimento aos objetivos propostos na pesquisa, este capítulo procura fazer uma aproximação com os contornos que a educação brasileira adquiriu, principalmente a partir da Revolução de 1930, período em que a educação começa a possuir alguns avanços, tornando-se direito social. Com as aproximações, visa também oferecer a compreensão atual da concepção de educação, suas especificidades e regulamentação, em âmbito, principalmente, da educação do campo, da educação integral, da educação em tempo integral e da formação de professores para a Educação Básica.

Ao adentrarmos nosso olhar aos contornos que a educação brasileira ganhou, faz-se necessário, como ponto de partida, mesmo que de forma bem resumida, reconhecer em que aspectos históricos, políticos, econômicos e sociais essa se encontrava no período em que antecedeu 1930. Para Trevisol e Mazzioni (2018, p. 17), “[...] até 1930 o campo dos direitos, sobretudo os civis, os políticos e os sociais, não havia sido incorporado pelo Estado como dimensão estruturante de sua relação com a sociedade.” Portanto, mesmo reconhecendo a importância que a educação possuía para o desenvolvimento do país, ela não era tratada como um direito público, de responsabilidade do Estado. Todavia, não sendo oferecida pelo Estado e sim de responsabilidade das empresas, nem sempre acontecia e quando acontecia, era voltada a atender aos interesses da elite brasileira, ficando seu acesso restrito apenas a classe dominante.

Com o acentuado desequilíbrio educacional e a grande demanda social, já na década de 1920, o ensino era tema de debate de vários movimentos sociais e segmentos da sociedade que viam na educação a “dimensão fundamental para o desenvolvimento do País” (TREVISOL; MAZZIONI, 2018, p. 25). Porém, é somente após a Revolução de 1930 que a educação é reconhecida como tema nacional e direito público, sendo Getúlio Vargas, mesmo que de forma tímida, a tomar “[...] as primeiras medidas para expandir o sistema público de ensino e organizar a contratação de professores e a carreira docente.” (TREVISOL; MAZZIONI, 2018, p. 16).

Um dos primeiros atos desse governo foi à criação do Ministério dos Negócios da Educação e Saúde Pública, sendo designada a pasta a Francisco Campos. Este,

no exercício de sua função, baixa sete decretos, conhecidos como “Reforma Francisco Campos”. Dentre estes, contempla a Criação do Conselho Nacional de Educação como órgão consultivo e não deliberativo, ou seja, irá “[...] cuidar das questões educacionais analisando-as e propondo as soluções pertinentes.” (SAVIANI, 2004, p. 4).

Para Trevisol e Mazzioni (2018, p. 18):

Pode-se afirmar que a criação do Ministério dos Negócios da Educação e Saúde Pública (1930) e o movimento dos Pioneiros da Educação Nova (1932) marcam uma mudança qualitativa na forma como o Estado e a sociedade compreendem a educação. Novas concepções e políticas inseriram, gradativamente, a educação como um bem público e um direito social. Pela primeira vez, de forma mais nítida, o cidadão é instituído como titular de um direito, e o Estado, tornado responsável pela sua implementação, via políticas públicas que promovem a laicidade e o princípio da gratuidade.

Este conjunto de ações foi provocando transformações no campo educacional rumo à universalização. O fato se deve, em grande parte, ao movimento dos Pioneiros da Educação Nova. Um grupo de professores e professoras, que através de sua luta por uma política de Estado destinada a garantir a escola pública, laica e gratuita a todos, ocupando os espaços na sociedade, tornaram-se, na história da educação brasileira, um “divisor de águas”. “Suas diretrizes influenciaram o texto da constituição de 1934.” (SAVIANI, 2004, p. 4). Contudo, como os debates sobre as políticas educacionais haviam se intensificado e o campo educacional sofria fortes disputas entre as diferentes correntes e interesses da época, o texto contemplou apenas a educação como direito social. Isso, subsequente, levou o movimento “[...] a um segundo Manifesto em 1959 (INEP; FJN, 2010) desta vez com 161 signatários.” (GATTI *et al.*, 2019, p. 50).

Assim, é somente no texto da Constituição Federal de 1988 que a educação se torna de fato direito público subjetivo, expresso no artigo 205 e no parágrafo primeiro do Art. 208. Estes seguem na subsequência:

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (BRASIL, 1988, [s.p.]).

Art. 208 § 1º O acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público subjetivo. (BRASIL, 1988, [s.p.]).



De acordo com Saviani (2004, p. 8), “[...] a nova constituição consagrou várias aspirações e conquistas decorrentes da mobilização da comunidade educacional e dos movimentos sociais organizados.” Agora, a educação e formação das futuras gerações deixam de ser privadas e passam a ser públicas, “[...] pois somente assim ela pode abarcar todas as gerações, sem divisões de grupos ou castas.” (GRAMSCI, 2001, p. 36). Nesse sentido, por ser uma constituição que passou a garantir os direitos a todos os membros da sociedade brasileira e ter tido como processo de elaboração a participação democrática, foi considerada a Constituição Cidadã. *Posteriori* sua entrada em vigor, suas políticas e diretrizes “[...] receberam regulamentações específicas nas décadas seguintes e ensejaram importantes políticas públicas destinadas à universalização.” (TREVISOL; MAZZIONI, 2018, p. 31).

Contudo, essa transformação da atividade escolar intenta uma qualificada organização político-pedagógico prática. Vê-se, de um modo geral, que universalizar apenas não é o suficiente. É preciso associar a educação, o acesso, a permanência, a qualidade e a conclusão. Estes são elementos que se integram e se completam. Isso porque de nada adianta possibilitar o acesso se a educação oferecida não for de qualidade, significativa e contextualizada, que promova a transformação e eleve a vida dos envolvidos a níveis mais qualificados, despertando autonomamente o prazer e a capacidade na busca do conhecimento.

Se a atividade escolar não possuir tais desdobramentos, ela se torna chata, desinteressada, fragmentada e sem sentido. Sua função é tida como insignificante e desnecessária, ficando fadada ao fracasso. Em Gatti *et al.* (2019) compreendemos que o conhecimento é o meio determinante de classificação, libertação e de transformação de uma classe social. Na verdade ele é o princípio, o meio e o fim, pois é na construção do conhecimento que se produz melhorias na qualidade de vida dos sujeitos.

Sabemos que conhecimento é um dos determinantes de desigualdades sociais, um fator diferenciador de pessoas e grupos humanos. Mas não se trata apenas de ter informação e dominar técnica ou cientificamente conteúdos, mas, trata-se, hoje, do conhecimento com significado para a vida social, o saber contextualizar, relacionar, comparar, interpretar e formar juízos independentes com e sobre conhecimentos e informações. (GATTI *et al.*, 2019, p. 37).

Entende-se que uma educação escolar desta envergadura estimula a permanência e a conclusão, pois trará o educando e sua vida para o centro do processo, emancipando-o e proporcionando um desenvolvimento que cria possibilidades de autonomia do pensar, do decidir e do agir. Os documentos legais, principalmente a Constituição e LDB, já expressam que a finalidade da educação é o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. Isso significa, corroborando com Saviani (2020, p. 22), “[...] promover a abertura da caixa preta da chamada ‘sociedade do conhecimento’ [...]”, oferecendo uma educação de concepção integral, que forme a “pessoa capaz de pensar, de estudar, de dirigir ou de controlar quem dirige” (GRAMSCI, 2001, p. 49), e não uma educação fragmentada e ou facilitada como temos visto na organização curricular atualmente.

Em consonância com o quadro acima traçado, entende-se que o alcance destes objetivos requer uma enorme ampliação da organização escolar, demonstrando a necessidade de políticas públicas, e uma consistente estrutura educacional, a começar pela formação de professores da Educação Básica. Entende-se que o trabalho do professor neste conjunto se faz essencial e transformador, no entanto, deve portar-se de uma postura que se alinha a concepção de educação prevista. Entretanto, Gatti *et al.* (2019, p. 37) nos advertem que:

[...] o trabalho dos professores é essencial nesse cenário. Mas sua formação precisa ser condizente com o papel dessa educação no cenário contemporâneo, com o desenvolvimento de uma consciência crítico-construtiva, com a capacidade de compreender e construir soluções diante de situações de dificuldades do aprender, de relacionar-se, de inércia, de desinteresses, de conflitos, de contraposições, etc.

Esta formação precisa ser orgânica, dar condições ao professor de ter um entendimento multidisciplinar, ser capaz de perceber que tudo está interligado e que ao mesmo tempo em que ensina, aprende e vice-versa. Ainda assim, sabe-se, como dito anteriormente, sobre a tardia expansão da educação escolar, e junto a ela, a sonegação de uma descente formação profissional aos professores. No Brasil, a responsabilidade social da formação de professores não é assumida. E neste sentido, segundo Gatti *et al.* (2019), quando não buscamos melhorar a formação docente, “[...] estaremos alimentando um círculo vicioso de carências educacionais e

dificultando a implementação de currículos inovadores na educação básica, bem como a própria implementação da Base Nacional Comum Curricular [...]” (GATTI *et al.*, 2019, p. 55). Ou seja, se quisermos transformar a realidade escolar contextualizada nos parágrafos anteriores e elevar o índice de qualidade da educação no país, permitindo que a escola cumpra de fato com sua missão, um dos fatores principais é a qualificação da formação de professores da Educação Básica.

Ainda para a autora, a docência é um trabalho que, como qualquer outro trabalho humano, precisa ser aprendido. A ação precisa estar embasada em “[...] fundamentos filosófico-sociais, histórico-psicológicos e fundamentos de práticas específicas que demandam domínio de conhecimentos integrados a conhecimentos científicos e humanistas.” (GATTI *et al.*, 2019, p. 19). A prática deixa de ser espontânea baseada na experiência individual de educação inicial, que geralmente é de “concepção bancária” e passa a ser uma prática pedagógica rica de noções concretas, capazes “[...] de inserir os jovens na atividade social, depois de tê-los elevado a um certo grau de maturidade e capacidade para a criação intelectual e prática e a uma certa autonomia na orientação e na iniciativa.” (GRAMSCI, 2001, p. 36).

Entretanto, diante do contexto atual, torna-se relevante um olhar sobre os aspectos políticos e sociais em que nos movemos, tendo em vista que estes aspectos adentram a vida escolar e a formação de professores atribuindo-os rumos indesejáveis. Nosso ponto analítico está embasado em Saviani (2020), ao compreendermos que vivemos em meio a um processo de “desmonte da educação nacional”, ao qual se subentende que o efetivo direito discutido até agora, direito público subjetivo, pode ser desnudado. Fato evidenciado, principalmente, “[...] pelo corte dos recursos destinados à educação, à ciência e à pesquisa científica, pelo ataque à educação pública com ameaças e iniciativas efetivas de privatização e com a desqualificação e perseguição aos professores.” (SAVIANI, 2020, p. 14).

Em Romanelli (2014), veremos que a educação sempre atendeu e atende a interesses, tanto políticos como econômicos. Estes irão interferir na evolução da organização do ensino para atender as suas necessidades e ou finalidades. Assim sendo, ao contextualizarmos nossa reflexão, é importante observar que concepção de sociedade conduz a educação hoje, ou para qual tendência caminha a educação brasileira?

Para Saviani (2015), o arcabouço que organiza a educação brasileira assemelha-se muito com o tipo de sociedade que a conduz. Nesse caso, sociedade capitalista. Sendo assim, a concepção que organiza e orienta a educação brasileira atual é a concepção produtivista, que se desenvolve sob a ótica da Teoria do Capital Humano, baseada nos princípios da racionalidade e da produtividade. Seguindo esta lógica, o desmonte do governo atual vem através de um projeto que busca submeter “[...] todos os níveis e modalidades de ensino aos interesses privados convertendo a educação em mercadoria.” (SAVIANI, 2020, p. 14).

E ainda, de acordo com Saviani (2020, p. 14),

[...] para isso vários mecanismos são aventados, além da privatização direta: terceirização, transferência da gestão para organizações sociais, Educação a Distância, convênios com entidades privadas, parcerias público-privadas, compra de pacotes preparados por entidades privadas, nomeação de representantes do ensino privado para integrar os órgãos públicos de normatização e avaliação da educação; e agora vem se cogitando até mesmo da adoção de vouchers.

Portanto, tendo em vista o que prevê a legislação e que a educação escolar é o meio mais adequado para que a população, principalmente a mais carente, possa adquirir o conhecimento socialmente acumulado, a consciência crítica transformadora, elevando suas vidas à novos patamares, resistir a estes desmontes é função, antes de tudo, de todo o educador e educadora. Pois, além desta tendência provocar alienações e opressões a sociedade, desvaloriza, descaracteriza e/ou substitui no processo de ensino-aprendizagem a figura do professor para uma visão de tutor. Não obstante, o enfrentamento exige de nós, educadores e educadoras, uma postura crítica, ou seja, aquela que nos propõe caminhar, estar sempre em movimento, estudando e analisando a história e seus contornos, otimizando, assim, a “educação como prática de liberdade” (FREIRE, 1987, p. 9), e não de dominação ou de mercado, aventando a qualidade.

Diante disso, e também em atendimento aos objetivos da pesquisa, a seguir, abordaremos a concepção de educação e sua legislação, na educação integral e em tempo integral, na educação do campo e na formação de professores, contemplando as finalidades previstas na legislação.

## 2.1 EDUCAÇÃO INTEGRAL E A ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL

Minha aspiração nesse tópico é compreender a perspectiva de educação integral e em tempo integral, seus fundamentos e estrutura que em um cenário de busca de educação ideal para a sociedade ressignificam a função social da educação, da instituição escolar e da prática docente. Contudo, para que haja esta compreensão faz-se necessário entendermos o movimento teórico, pedagógico e político que move tais conceitos. A questão central aqui descrita é a do tempo e o espaço que imbricados à concepção de uma educação integral tornam-se ampliação de “[...] oportunidades e situações que promovam aprendizagens significativas e emancipadoras.” (ROSA, 2009, p. 3).

A educação integral é uma perspectiva de educação que está presente desde a antiguidade. Para Gadotti (2009, p. 21):

[...] Aristóteles já falava em educação integral. Marx preferia chamá-la de Oeducação 'omnilateral'. A educação integral, para Aristóteles, era a educação que desabrocha todas as potencialidades humanas. O ser humano é um ser de múltiplas dimensões que se desenvolvem ao longo de toda a vida. Educadores europeus como o suíço Édouard Claparède (1873-1940), mestre de Jean Piaget (1896-1980), e o francês Célestin Freinet (1896-1966) defendiam a necessidade de uma educação integral ao longo de toda a vida.

No Brasil, experiências de educação integral estão presentes desde o período colonial, com os Jesuítas, porém, suas conotações e configurações se diferem de acordo com o período histórico e a ideologia que as projetam. Concepções de educação integral com pano de fundo de bandeiras ideológicas de movimentos como, os católicos, os integralistas, anarquistas e os liberais. Para Gadotti (2009), a visão de integral na educação que mais se destaca no país, é a de Paulo Freire, uma visão popular e transformadora, associada à escola cidadã e à cidade educadora.

No entanto, o precursor da educação integral e escola de tempo integral no Brasil é Anísio Teixeira. Defensor e participante do Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova, via na educação integral o mecanismo que iria efetivar o aspecto de educação que o movimento preconizava. Estes defendiam que a educação deveria servir à construção de uma sociedade mais moderna e democrática, além de formar cidadãos de forma completa, englobando aspectos culturais, intelectuais e físicos

(RODRIGUES, 2016, p. 29). Nesse sentido, suas propostas de transformações traziam aspectos bem marcantes de uma educação integral, pois entendiam que “[...] na formação completa da criança estaria o embrião do adulto civilizado, capaz de alavancar o desenvolvimento do país.” (ROSA, 2009, p. 2).

Assim, a partir das experiências propostas pelos pioneiros, a ideia de educação integral começa a ocupar os espaços nas agendas políticas e pedagógicas gerando intensos debates. Durante seu percurso histórico, tem seu conceito ampliado, sendo agregada a relação tempo e espaço, no intuito de garantir o direito a uma educação pública e de qualidade, principalmente as classes populares, passando a ser compreendida então como educação de tempo integral. Moll (2009, p. 18) acrescenta que é preciso

[...] considerar a questão das variáveis *tempo*, com referência à ampliação da jornada escolar, e *espaço*, com referência aos territórios em que cada escola está situada. Trata-se de tempos e espaços escolares reconhecidos, graças à vivência de novas oportunidades de aprendizagem, para a reapropriação de espaços de sociabilidade e de diálogo com a comunidade local, regional e global.

Aos poucos o tema vai se consolidando como política educacional. Na Constituição Federal de 1988, mesmo não mencionando o termo educação integral no corpo de seu texto, o tema é abordado principalmente em seu Artigo 205, quando define que a educação tem por finalidade o “[...] pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.” (BRASIL, 1988, [s.p.]). Esta mesma menção está reiterada na LDB n. 9.394/1996, já prevendo a ampliação progressiva da jornada escolar para a educação infantil e ensino fundamental em regime de tempo integral. E na sequência, de acordo com o recorte histórico de Sostisso (2019, p. 25), se apresenta as normativas:

Após a Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases Lei 9394/96 surgiram várias Leis, Decretos, Portarias e Resoluções que procuram definir a implementação do tempo integral, sendo a mais recente a Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014 que aprova o Plano Nacional de Educação, o qual na meta 6, estabelece que ‘até o final do decênio deverá ser ofertado a educação em tempo integral em no mínimo cinquenta por cento das escolas públicas, atendendo pelo menos vinte e cinco por cento dos alunos da educação básica, como também as estratégias para que isso se efetive.’ Recentemente a Portaria nº 12, de 11 de maio de 2016 da Secretaria de Educação Básica, o qual dispõe sobre os Comitês Territoriais de Educação Integral, com caráter consultivo, propositivo e finalidade de fomentar, articular e integrar as ações intersetoriais envolvidas com a construção da política pública de educação integral. Também em fase de

implantação a Base Nacional Comum em sua introdução define educação integral.

Já Moll (2012, p. 27) chama a atenção de que a consolidação da educação em tempo integral como política, se dá mesmo, a partir do financiamento da educação de tempo integral pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), quando “[...] contemplou o financiamento da educação básica em todas suas etapas e modalidades e, de modo inédito, previu valores diferenciados para o tempo integral.” (MOLL, 2012, p. 27). Acrescenta ainda e enfatiza que a criação do Programa Mais Educação pela Portaria Normativa Interministerial n. 17, de 24 de abril de 2007, também significou importante estratégia para indução da construção da agenda da educação integral no Brasil (MOLL, 2012).

Porém, mesmo diante dos avanços em relação às políticas e ampliação de conceito em atendimento às demandas sociais, identifica-se que a ideia de educação em tempo integral no Brasil efetivamente nunca se concretizou. À guisa de algumas palavras, vê-se que a elite brasileira sempre teve acesso a uma educação de qualidade, e até por vezes em tempo integral, devido ao processo de formação oferecido pelas famílias em outros espaços educativos fora da escola. Enquanto que para a classe popular esse direito sempre foi negado gerando muita desigualdade social, mesmo após a determinação da Constituição Federal de 1988, de a educação ser direito público subjetivo, pois suas políticas educacionais posteriores preocuparam-se apenas com a universalização, sem a garantia de um ensino de qualidade, ancorado na formação, permanência, conclusão e progressão.

Este descompasso, além de enfraquecer a escola, transformando-a em um “espaço de luta de classes” (GRAMSCI, 2001), permitiu que o ensino brasileiro se instituisse dual. De acordo com Souza (2016, p. 29), “[...] a desigualdade no acesso à educação e à cultura relegada às classes populares é uma das categorias fundantes na discussão a respeito da educação em tempo integral e da seleção e organização do currículo escola.” Nesse contexto, é notável que a proposta da educação em tempo integral no Brasil surge para resolver os problemas da desigualdade social e oferecer, em tempo ampliado, um ensino de qualidade às classes populares. Entretanto, é uma proposta que se não for bem compreendida, inclusive como política, pode provocar interpretações equivocadas e obter como

desfecho experiências contraditórias e desfocadas da perspectiva de educação em tempo integral.

Guará (2006) caracteriza a educação integral sob a ótica do direito (direito à saúde, educação, lazer, cultura...), é o que Coelho (2009) chamou de concepção de educação integral/proteção, convergindo com uma concepção de proteção social. Entretanto, Coelho (2009) adverte que este aspecto é perigoso, pois pode acabar limitando a proposta ao caráter assistencialista e até por vezes autoritário, por isso que na maioria das experiências e políticas educacionais realizadas no Brasil temos visto que a escola em tempo integral tem assumido características assistencialistas e compensatórias, e não a de uma educação de concepção integral disposta a promover a formação plena da pessoa, com vistas à emancipação humana.

Para a escola lócus de nossa pesquisa, a ideia da implantação do tempo integral surge principalmente com o objetivo de atender as metas do PNE (2014-2024). A obrigação ao cumprimento da lei e o ato de resistência pela permanência da escola no campo fizeram com que a escola se reestruturasse e ressignificasse sua matriz curricular. Como mecanismo de apoio para a reestruturação do tempo e do espaço escolar, a comunidade e a equipe pedagógica embasaram-se nos parâmetros e estrutura do Programa Mais Educação, bem como a sugestão da construção de macrocampos do conhecimento ou eixos do conhecimento a partir da realidade e características do entorno da escola, que permitiu sustentação ao trabalho pedagógico interdisciplinar e integral do currículo. Considera-se que o aparato no Programa Mais Educação ofereceu efetividade e seriedade a configuração da nova matriz curricular da Escola do Campo em Tempo Integral Bela Vista, contudo, demonstra a necessidade de vigilância em relação aos seus processos educativos, para que sejam fieis a matriz e não corram o risco de preenchê-los com atividades que não fazem nenhuma relação com a concepção de educação integral e educação do campo ao qual o currículo está ancorado, ou oferecer no tempo ampliado apenas “mais do mesmo” e de forma fragmentada.

O corpo docente das escolas em tempo integral necessita clareza de que:

Não se trata apenas de um simples aumento do que já é ofertado, e sim de um aumento quantitativo e qualitativo. Quantitativo porque considera um número maior de horas, em que os espaços e as atividades propiciadas têm intencionalmente caráter educativo. E qualitativo porque essas horas, não apenas as suplementares, mas todo o período escolar, são uma oportunidade para que os conteúdos propostos sejam ressignificados,



revestidos de caráter exploratório e vivencial, protagonizados por todos os envolvidos na relação de ensino aprendizagem. (GONÇALVES, 2006, p. 132).

Nesse sentido, a garantia e efetividade desses elementos no currículo da escola demandam que estes saberes estejam incorporados na formação do professor. Para que o professor, possuidor destes conceitos, ao ir trabalhar em uma escola de tempo integral, tenha condições de aliado ao planejamento integrado, revestir-se de uma postura que ofereça condições objetivas e subjetivas de aprendizagem e que dialogue com os saberes e experiências do território de vida de seus educandos. Por este ângulo, reconhecendo a dimensão dos conceitos apresentados por Gonçalves (2006) e percebendo também as fragilidades na formação do professor, a escola pesquisada tem ofertado em sua matriz quatro horas semanal de planejamento integrado, envolvendo todo o corpo docente. Assim, conforme informação da escola, toda a quarta-feira à tarde é destinada ao planejamento e organização curricular, sendo que todos os professores de forma integrada e interdisciplinar planejam juntos. Também por possuir um corpo docente constituído principalmente por professores temporários, em que a rotatividade pode comprometer a formação continuada e a eficácia de seu currículo, a escola realiza encontros de estudos mensais envolvendo todos os seus docentes. Estes, visam a melhor compreensão do conceito de educação do campo, de educação integral, de sujeitos do campo, os marcos legais e diretrizes da educação do campo em tempo integral no país e no estado de Santa Catarina, assim como para problematizar e refletir acerca das possibilidades e potencialidades da oferta de escolarização de tempo integral na relação com os territórios de vida dos sujeitos escolares, seus saberes e experiências,.

Muito embora se observa que a escola tenha mobilizado práticas educativas que vêm fortalecendo e fomentando o desenvolvimento e materialização de seu currículo, entende-se que há a necessidade de uma discussão mais profunda que envolve os saberes necessários para uma atuação em escolas com estas perspectivas e também a necessidade de investimentos no campo da formação docente, tanto inicial como continuada, no que se refere principalmente à compreensão dos fundamentos da educação integral e do tempo integral.

### **2.1.1 Aspectos e especificidades da educação integral na perspectiva da Escola Unitária**

Vimos descrevendo durante este capítulo, mesmo que de forma subjacente, a importância que teve para as novas gerações a conquista da educação como direito público subjetivo. Ela, sendo um “fenômeno extremamente humano”, permite que, através de suas “ações educadoras diretas”, o conhecimento historicamente estruturado esteja acessível a todos e todas, indiferentes de grupos ou castas, produzindo meios de subsistência elevados que interajam com a natureza de forma sustentável, garantindo a continuidade da espécie humana e da vida natural.

É sabido que a espécie humana e sua relação com a natureza estão intrinsecamente interligados, pois, diferente dos outros animais que se adaptam a natureza para sobreviver, o ser humano necessita produzir continuamente sua existência adaptando a natureza a si, e neste ato de produção vai transformando-a ao mesmo tempo em que vai sendo transformado por ela (SAVIANI, 2015, p. 286). Esta ação que é intencional e que produz conhecimento, ao qual Saviani chama de trabalho, exige do ser humano, de forma equilibrada, o movimento e o domínio de leis que são, tanto naturais como sociais/culturais, de origem material ou imaterial. Contudo, são mecanismos que não estão natos no homem, precisam ser aprendidos, desenvolvidos através da educação escolar.

Nesse sentido, a “[...] educação está, portanto, ontologicamente ligada ao processo de trabalho e a escola é o tempo-espaco onde o acesso ao conhecimento socialmente produzido está organizado com a finalidade mesma de ser continuamente produzido e transmitido.” (ROSA, 2009, p. 5). Logo, a complexidade destes elementos demonstra as especificidades que a educação escolar deve abarcar e esta compreensão de que o homem não vive só, em um lugar vazio, fragmentado, mecânico, mas que é parte de um todo, expressa a importância e necessidade de o processo educativo ser integral e interligar de forma integrada, interdisciplinar <sup>2</sup>e transdisciplinar o conhecimento historicamente estruturado com a vida do sujeito. Assim, não tem sentido pensar outra perspectiva de educação que seja ideal para nossas escolas a não ser a educação integral que é a de concepção de formação humana integral, com vistas à emancipação humana. Esta forma de

---

<sup>2</sup> Destaca-se que o conceito de interdisciplinar e transdisciplinar serão tratados posteriormente.

educação tem uma perspectiva de educação que se aproxima e se materializa na proposta da escola unitária pensada por Antonio Gramsci (2001).

Para Gramsci (2001), a escola é um aparelho de cultura especializado na instrução e educação. Tem como objetivo a formação omnilateral e vê no trabalho (o trabalho para Gramsci é entendido como a atividade prática/teórica do homem) o princípio educativo. Para ele, todo o trabalho, mesmo que manual, exige ao menos um mínimo de intelectualidade para ser realizado, logo, aquele que o realiza é um intelectual. Nesse sentido, a escola unitária, para Gramsci, seria a responsável pela formação de intelectuais de diferentes níveis e nas diferentes áreas, e esta construção se faria através de repetidas experiências. Deveria ser uma escola de “[...] cultura geral, humanista, formativa, que equilibre de modo justo o desenvolvimento da capacidade de trabalhar manualmente (tecnicamente, industrialmente) e o desenvolvimento das capacidades de trabalho intelectual.” (GRAMSCI, 2001, p. 33).

Gramsci também já sinalizava que para a escola atender a esta perspectiva de educação que ele projeta, sua organização deveria estar em tempo integral, com vida coletiva e “liberta das atuais formas de disciplina hipócrita e mecânica” (GRAMSCI, 2001, p. 36), bem como apresentava a necessidade de ampliação prática dos prédios escolares, materiais científicos e do corpo docente. Outro ponto importante na organização da escola unitária diz respeito ao currículo escolar. Este em seus vários níveis deveria estar de acordo com a idade e com o desenvolvimento intelectual/moral dos alunos. Para ele, a “[...] escola única, intelectual e manual, tem ainda esta vantagem: a de colocar o menino em contato, ao mesmo tempo, com a história humana e com a história das ‘coisas’, sob o controle do professor.” (GRAMSCI, 2001, p. 63). Assim, em Gramsci, a relação professor e aluno deveria ser intensa e verdadeira entre os dois.

Esta perspectiva de educação e escola com formação geral no Brasil se faz necessária. É o modelo ideal para contrapor o cenário atual de grande demanda social e altas defasagens educacionais. É na escola de formação completa e integral que está a promoção do desenvolvimento social, economicamente justo e ecologicamente sustentável (BRASIL, 2012, p. 34). Uma escola com mais tempo e mais espaços qualificados aliados ao planejamento integrado tem plenas condições de oferecer um ensino que “[...] atinja níveis cada vez mais elevados de formação (biológica, psicológica, social, cultural, científica, artística, política...)” (ROSA, 2009,

p. 3). A partir do exposto, na seção a seguir apresentam-se os contornos e a compreensão que a educação do campo e a escola do campo adquiriram ao longo da história.

## 2.2 A EDUCAÇÃO DO CAMPO E SEUS CONTORNOS

Nesta sequência, a partir do que já viemos dialogando sobre o campo da educação brasileira, suas perspectivas e contornos, pretendemos refletir, principalmente através dos marcos normativos, como se desenhou a educação do campo no Brasil. Já de abertura, a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – SECADI (BRASIL, 2012) identifica que, mesmo o Brasil sendo considerado um país de origem eminentemente agrária, há um descaso histórico de políticas públicas e valorização em relação a essa modalidade, expressando o desinteresse por parte dos governos por essa população.

De acordo com Alves (2015, p. 82), em 1929, durante a terceira Conferência Nacional de Educação, o tema “Educação Rural” foi tratado, porém foi na Carta Magna de 1934 que apareceu a primeira referência à Educação Rural constituída a partir do modelo de dominação da elite latifundiária. Na Constituição de 1946, vemos alguns sinais quando acontece a descentralização do ensino, saindo dos grandes centros e atingindo as diferentes instâncias. Porém, como já vimos anteriormente neste capítulo, é somente a partir da Constituição de 1988, resultado da luta e participação democrática, principalmente dos movimentos sociais, que há uma verdadeira abertura aos debates democráticos que se preocupavam com uma educação de qualidade para todos os povos.

No Brasil colônia já havia escola para alunos ricos, ou seja, para a elite brasileira. Porém, para os escravos, para as mulheres, para os que não possuíam posse, a educação não era vista como necessária ou não havia o interesse em lhes oferecer. Os textos constitucionais de 1824 e 1891 em momento algum mencionam ou abrem espaços para debates sobre a educação rural. Porém, este cenário começa a se modificar a partir da década de 30, com o Manifesto da Escola Nova.

Ribeiro (2012, p. 294) afirma que,

[...] mesmo encontrando-se registros de educação rural no século XIX, é somente a partir da década de 1930 que começa a tomar forma um modelo de educação rural associada a projetos de 'modernização do campo', patrocinados por organismos de cooperação norte-americana e disseminados pelo sistema de assistência técnica e extensão rural.

Por volta de 1930, com a crise do café e o processo de revolução Industrial instalado no país, começa a migração do povo para os grandes centros, desencadeando o percurso da expansão da escola pública. O objetivo era atender a demanda social, ou seja, preparar o povo para o trabalho nas indústrias, pois o alto índice de analfabetismo apontava à necessidade de uma nova forma de educação. Então, é devido às necessidades apresentadas por este sistema e ao seu processo de urbanização que os olhares voltam-se ao campo da educação, marcando um ambiente propício para a renovação. Já para a população residente no campo, o cenário era outro. Para os legisladores, o trabalho rural, “[...] aliado às técnicas agrícolas, não exigiam nenhuma preparação, nem tão pouco a alfabetização, logo, esta compreensão contribuiu para a ausência de uma proposta de educação escolar voltada aos interesses dos camponeses.” (BRASIL, 2012, p. 11).

Como referenciado no início do capítulo, os textos constitucionais anteriores ao da carta magna de 1988 não abordavam a educação como direito de todos e dever do Estado. Sendo assim, era destinada à educação a responsabilidade das empresas industriais e comerciais. Ainda, no caso da educação do campo, quando possuía alguma abordagem constitucional, a incumbência de ministrar era dada às empresas agrícolas (BRASIL, 2012). Neste sentido, como sua existência não era um dever, ou seja, não obrigava ninguém a executá-la, ela não acontecia para todos, e se acontecia era para atender a interesses da elite latifundiária.

O manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, que surgiu no Brasil na década de 1930, propõe diretrizes para uma escola nova, preconizava-se neste movimento uma educação pública, universal, gratuita, obrigatória e laica. Pública, porque defendiam que deveria ser administrada pelo Estado. Universal, pois deve ser a mesma Educação Básica para todos. Gratuita, pois só assim todos teriam acesso ao mesmo tipo de educação, e laica porque não privilegiaria nenhuma religião. No âmbito da educação rural, sob a influência dos debates ocorridos nos anos de 1930-1940, geradores do Manifesto acima citado, também vingou uma corrente de pensamento, o chamado “ruralismo pedagógico” (RIBEIRO, 2012, p. 296). Este objetivava implantar uma educação que contribuísse com a fixação do camponês no

campo, mas sem a lógica da preparação para a sucessão familiar. Era uma proposta que visava uma educação ligada à produção agrícola, ou seja, a escola deveria preparar os filhos dos agricultores para continuar na zona rural, contudo, não garantia uma educação de boa qualidade e muito menos voltado ao processo de sucessão, apenas “[...] buscava qualificá-los para uma permanência obediente, mesmo em condições adversas, visto que não havia investimentos públicos para melhorar a vida nesse território.” (SANTOS, 2018, p. 189).

Assim, é somente no texto da Carta Magna de 1988 que se afirma e se proclama a educação como direito de todos e dever do Estado, transformando-a em direito público subjetivo, independentemente de os indivíduos residirem nas áreas urbanas ou rurais.

Portanto,

[...] apesar de não se referir direta e especificamente ao ensino rural no corpo da Carta, possibilitou às Constituições Estaduais e à 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. (BRASIL, 2012, p. 18).

Este segmento constitucional contempla a todos de forma igualitária, porém, também prevê a possibilidade de adaptação, principalmente para a diversidade, neste caso específico, para a educação do campo. Pode-se destacar que a Constituição de 1988 tem sido o marco histórico do movimento de redemocratização no país. Assim, como estava em curso no campo educacional, um processo de reformas educacionais, que incluiu a “[...] aprovação da LDB nº 9.394/1996 e os PCN e a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF) [...]” (SANTOS, 2018, p. 194), iluminados pelos artigos 208 e 210 da Carta Magna de 1988 e acompanhados pela compreensão de um campo como espaço de vida, diferenciado, específico e parte da sociedade, estabelece-se na LDB n. 9.394/1996 uma política pública de valorização e reconhecimento da educação do campo.

Para Alves (2015, p. 84), a educação do campo surge em oposição à educação rural, e para que ela realmente ocorra, há “[...] necessidade de uma Política Pública de Educação do Campo que contribua para reafirmar o campo como território legítimo de produção da existência humana e não só da produção agrícola.” Esse modelo de educação surge primeiro como Educação Básica do Campo.

Depois, em 2002, a partir das discussões do Seminário Nacional passou a ser chamada Educação do Campo, sendo reafirmada nos debates da II Conferência Nacional realizada em 2004<sup>3</sup>. A conquista, mesmo mais aquém do que reivindicava-se, é resultado das lutas e resistência dos movimentos coletivos do campo, porém, apresenta que ainda muito precisa ser feito para que esse direito seja mantido e ampliado.

Conforme Santos (2018, p. 195), há:

[...] algumas conquistas efetivas, principalmente no âmbito de regulamentação da proposta de Educação do Campo como política pública de educação. São exemplos disso: a criação do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronea), em 1998; a aprovação pelo Conselho Nacional de Educação das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, em 2001; o valor diferenciado para o custo aluno do campo, previsto no Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb) em 2007; o Procampo/2009 para formação de professores do campo; e o Pronacampo/2013, que institui a Política Nacional de Educação do Campo.

Acrescentamos ainda a esta lista: o Saberes da Terra<sup>4</sup>; as Diretrizes Complementares: Resolução n. 2<sup>5</sup> (BRASIL, 2008); a criação dos Observatórios de Educação do Campo<sup>6</sup>; e o Decreto Presidencial n. 7.352,<sup>7</sup> de 4 de novembro de 2010. Porém, como já foi dito, mesmo diante de tais conquistas, a educação do campo encontra muitos desafios, a exemplo no âmbito das institucionalizações, não avança na consolidação dos sistemas educacionais para a educação do campo nos planos municipais e estaduais de educação, nem mesmo o PNE, em especial, o PNE 2014-2024, instrumento este de política pública no Brasil que tem como finalidade enfrentar desafios, organizar e elevar a qualidade da educação brasileira,

<sup>3</sup> O movimento da educação do campo é constituído por representantes de Movimentos Sociais, Movimento Sindical e Organizações Sociais de Trabalhadores e Trabalhadoras do Campo e da Educação; das Universidades, ONG's e de Centros Familiares de Formação por Alternância; de secretarias estaduais e municipais de educação e de outros órgãos de gestão pública com atuação vinculada à educação e ao campo; são trabalhadores/trabalhadoras do campo, educadoras/educadores e educandas/educandos: de comunidades camponesas, ribeirinhas, pesqueiras e extrativistas, de assalariados, quilombolas, povos indígenas...

<sup>4</sup> Programa educacional destinado a jovens agricultores familiares com 18 a 29 anos que, por diversos motivos, foram excluídos da escolarização, a fim de reintegrá-los ao processo educacional, elevar sua escolaridade e promover sua formação social e qualificação profissional (FNDE).

<sup>5</sup> Estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo.

<sup>6</sup> Projeto de pesquisa fomentado por CAPES/INEP/SECAD, a partir do Edital nº 1/2008.

<sup>7</sup> Este decreto dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA).

ou então, a BNCC, apresentam concretamente ações efetivas de valorização, qualificação e efetivação da educação do campo. A inexistência de metas específicas para a educação do campo demonstra seu desfavorecimento em relação à urbana (SANTOS, 2018).

De acordo com Santos (2018, p. 203):

No PNE (2014-2024) (BRASIL, 2014b), a Educação do Campo é colocada de forma mais evidente, em relação aos planos anteriores, entretanto, como política pública de educação não apresenta avanços significativos em termos de garantia na elevação da qualidade da educação para a população do campo.

E na BNCC, observando as duas resoluções (Resolução CNE/CP n. 2, de 22 de dezembro de 2017, e Resolução CNE/CP n. 4, de 17 de dezembro de 2018) que apresentam sua proposta, a educação campo nem é mencionada ou tratada como espaço diversificado, faz apenas uma pequena menção a indígenas e quilombolas. Para Medeiros e Menezes (2020, p. 27), “[...] a lógica do currículo projetado na BNCC está mais uma vez (tal como ocorreu em toda a história da Educação no País – ARROYO, 2007) seguindo o enfoque de uma educação urbana.”

Nesse sentido, compartilhamos da mesma afirmação que Aureliano, Silva e Santos (2021, p. 104), quando descrevem que:

[...] ainda existem muitas lacunas para serem fechadas e muitos desafios para serem superados. Os governos do PT, em seus anos de atuação, propiciaram progressos para a Educação do Campo, embora poderiam ter realizado muito mais. Todavia, ressalta-se que, após o golpe de 2016 e no atual governo Bolsonaro, os retrocessos na Educação do Campo estão se efetivando amargamente e parecem estar aumentando gradativamente.

Contudo, o que se percebe é que esses retrocessos apresentados pelos últimos governos, como o congelamento de investimentos públicos na área da saúde e da educação, a aprovação das reformas do Ensino Fundamental e Médio, a reforma nas questões trabalhistas, além de apresentar o desinteresse e o menosprezo de um governante pela educação do campo, explicitam também que tais “[...] ações não afetarão os grandes latifundiários, o agronegócio, e os ruralistas, estes últimos formam a bancada rural no congresso brasileiro, que é defendida pelas próprias ações contra os povos do campo, vindo dos governantes.” (AURELIANO; SILVA; SANTOS, 2021, p. 98).



Portanto, expressa-se o quanto ainda a luta, a vigilância e a resistência são necessárias para a conquista e garantia da justiça, igualdade e solidariedade entre todos os povos, demonstrando o quanto importante e transformadora é a educação do campo para a continuidade e existência destes indivíduos e/ou grupo social, como também para o processo de formação humana do país.

### **2.2.1 Educação rural x educação do campo: a essência está na diferença**

Propomo-nos neste subitem a identificar aspectos, princípios, especificidades e estrutura vigente da educação do campo no Brasil e sua contribuição para o processo preparatório da sucessão familiar no campo. Para tanto, faz-se necessário entender a diferença que há entre educação rural e educação do campo, bem como identificar sob quais influências políticas, econômicas e culturais se desenvolveram, compreendendo que a conquista da educação do/no campo acontece, primeiro, porque os camponeses reconhecem-se como oprimidos, e na busca dessa superação, sob a forma de resistência, lutam por um novo projeto de educação e sociedade, “libertando-se”.

Nesta perspectiva, o projeto de educação do campo faz relação com a obra *Pedagogia do Oprimido* de Paulo Freire (1987), pois visa através desta nova estrutura educacional, em uma relação dialética, propor uma práxis que orienta a ação destes na superação das contradições/opressões instaladas, tanto entre as classes sociais como no projeto da educação rural. Postula-se com esta prática uma nova pedagogia, não mais para eles (camponeses), mas deles. Portanto, ao mesmo tempo que a educação do campo vem denunciar uma estrutura, anuncia um novo projeto de educação e sociedade.

Denuncia a perspectiva de educação e sociedade que estava embutido no projeto da educação rural, uma educação que, de acordo com Freire (1987), possui uma “Concepção Bancária”, de práticas descompromissadas, negligenciadas e descontextualizadas, organizada e estruturada **para** o campo, cuja dinâmica conduz à dominação de consciências. Eis a diferença. A educação do campo é pensada, organizada e estruturada pelo povo que vive no campo, enquanto que a educação rural, nunca foi ou permitiu ser pensada, pelos camponeses, muito menos estruturada para que atendesse aos interesses e necessidades deste povo. Ambos

os momentos foram norteados por interesses econômicos e ideológicos que predominavam na época, atendendo principalmente a elite latifundiária, logo, era um projeto **para** o campo.

Para Araújo (2021, p. 485), a:

Educação Rural é entendida como aquela que oferta alfabetização, escrita e operações matemáticas simples em salas multisseriadas para os camponeses numa escola rural ou grupo escolar, geralmente em péssimas condições de infraestrutura. Essa educação não busca desenvolver a criticidade dos (as) educandos (as), pois oferta apenas elementos básicos para alfabetização e o ensino ocorre totalmente desvinculado da realidade local, os materiais didáticos são os mesmos utilizados na área urbana, onde os jovens não se veem representados.

Em Santos (2018), é possível identificar a priorização, de uma maneira geral, por parte da Educação Rural, de um atendimento a demandas criadas pelos mercados interno e externo, em detrimento da garantia da escolarização do homem e da mulher do campo. Nota-se que este foi um período em que a educação gerou muitas desigualdades, negando ao camponês o direito à sua própria identidade, desprovendo-o de uma política quantitativa e qualitativa que de fato contribuísse à continuidade do campo, ou seja, para o seu processo sucessório. A escola rural foi utilizada para implantar os objetivos do modelo econômico brasileiro vigente, um modelo que afasta e desvaloriza a cultura e os valores do camponês, inserindo-os na cultura capitalista urbana.

Logo, segundo Alves (2015), entendemos, acordando com Caldart (2004) e Souza (2012), que a educação do campo surge em oposição à educação rural como uma forma de superar desigualdades e ampliar a discussão de um projeto de país que tenha práticas educativas coletivas e cooperadas. “Ela nasce em meio a um contexto de enfrentamento dos trabalhadores com o Estado, reivindicando direitos básicos como trabalho (terra), saúde, moradia, crédito e educação.” (SANTOS, 2018, p. 194).

Todavia, antes de continuarmos nossa reflexão, destaco ser importante entender quem constitui ou qual é a identidade dos povos do campo, identificando-os como “[...] uma categoria ampla, que abrange vários povos com singularidades diversas, porém, com uma característica comum, qual seja, vivem no e do campo.” (SILVA, 2021, p. 171). Portanto, de acordo com o Decreto n. 7.352/2010, esse abrangente conceito é constituído pelos agricultores familiares, extrativistas,

pescadores artesanais, ribeirinhos, assentados e acampados da reforma agrária, trabalhadores assalariados rurais, quilombolas, caiçaras, povos da floresta, caboclos e outros que produzam suas condições materiais de existência a partir do trabalho no meio rural.

Tendo a origem de seu projeto demarcada nos anos de 1980, a educação do campo vem romper com paradigmas existentes, como é o caso da urbanização. Estando atrelada ao sonho de uma sociedade mais justa e igualitária, possui um aspecto integral, com princípios e fundamentos enraizados na trajetória da Educação Popular e das lutas sociais da classe trabalhadora do campo que possuem como base os preceitos da cooperação e do trabalho como princípio formativo.

Para Germinari e Fernandes (2017), o MST tinha clareza de que não era só a reforma agrária que iria resolver os problemas do país e das classes populares, fazia-se necessário outro projeto societário, uma vez que tinham a compreensão da “[...] necessidade de aliar ao movimento político a formação disciplinada de seus participantes, por meio da criação de uma estrutura educacional inovadora.” (GERMINARI; FERNANDES, 2017, p. 157). Assim sendo, a luta pela terra passa a estar adepta à luta por uma educação de qualidade no campo, que considere o direito à especificidade do campo, bem como atenda às peculiaridades de seus sujeitos.

Ainda segundo Souza (2012, p. 751), sua origem também “[...] está atrelada à luta pelo reconhecimento da existência dos povos do campo em sua diversidade e pela efetivação dos direitos sociais, bem como pela superação da ideia de que o campo é o lugar do atraso.” Contudo, se a educação do campo vem com o compromisso de romper com a ideia do campo como atraso, tem como objetivo promover à emancipação dos camponeses, contribuindo subjetivamente com seu processo sucessório. Para tanto, foram realizadas Conferências, Fóruns, debates sobre a educação do campo, no intuito de construir com a população camponesa o melhor projeto de educação do/no campo, bem como ampliar as mobilizações sociais em torno da educação do campo.

De acordo com Caldart (2009), foram as duas Conferências realizadas que deram base às Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do

Campo (Resolução<sup>8</sup> CNE/CEB n. 1, de 3 de abril de 2002), diretrizes essas importantíssimas para o desenvolvimento de uma verdadeira proposta de educação do campo no Brasil. Acerca das transformações que a escola deveria passar para aderir a esta nova estrutura, corroborando com Santos (2018), estas estão presentes no texto da I Conferência, porém apresentadas como cinco princípios. Estas seguem na subseqüência.

A primeira transformação é no papel da escola. Desse papel advém o compromisso com a intervenção social, através do reconhecimento de projetos de desenvolvimento regionais como instrumento de formação para o trabalho do campo, e o compromisso com a cultura do povo do campo, por meio do respeito, reconhecimento e fortalecimento de processos que resgatam, preservam e recriam os valores culturais dos povos do campo (KOLLING; NERY; MOLINA, 1999). A segunda relaciona-se à gestão das escolas como espaço público e democrático. É necessária, assim, a criação de processos de gestão que ampliem a participação dos sujeitos (alunos, professores, pais, gestores, comunidade) tanto nas decisões, como nas proposituras que levem a transformações do cotidiano escolar educativo. A terceira, por sua vez, seria na orientação pedagógica da escola. É fundamental a escola do campo se referenciar nas experiências da educação popular, incorporando outras formas de ensinar e aprender, outros processos educativos que acontecem fora dos muros da escola. Uma quarta transformação diz respeito aos currículos escolares. O currículo da escola do campo deve ter como central a formação humana, priorizar a relação do trabalho na terra como forma de fortalecer a identidade campestre, independente da atividade profissional que o cidadão opte em exercer. O currículo precisa incorporar, no processo educativo escolar, a relação educação e cultura, e garantir a estudantes conhecimento das diversas formas de manifestações culturais, mas principalmente a cultura campestre. Por fim, a quinta se relaciona aos professores e professoras do campo que, segundo Kolling, Nery, Molina (1999), historicamente, são preteridos pelo sistema educacional em sua estima, condições de trabalho, desvalorização profissional, entre outros, e que repassam essa baixa expectativa para seus alunos, nesse caso, crianças, jovens e adultos do campo. Uma nova postura pedagógica, a construção de outros elos entre professores e comunidades campestres se fazem necessárias para garantir uma Educação do Campo que atenda às demandas dessa população. (SANTOS, 2018, p. 194-195).

Reiterando o que o texto aborda, Caldart afirma que construir uma escola do/no campo

[...] significa pensar e fazer a escola a partir do projeto educativo dos sujeitos do campo, tendo o cuidado de não projetar para ela o que sua materialidade própria não permite; trazer para dentro da escola as matrizes pedagógicas ligadas às práticas sociais; combinar estudo com trabalho, com cultura, com organização coletiva, com postura de transformar o mundo. (CALDART, 2009, p. 157).

---

<sup>8</sup> Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/mais-educacao/323-secretarias-112877938/orgaos-vinculados-82187207/13200-resolucao-ceb>.

Nesta estrutura, a escola contrapõe a educação rural e emancipa, fomentando a sucessão familiar no campo. Pois esta, portadora de um arcabouço que não se limita à escola, promove o desenvolvimento do sentimento de pertencimento na comunidade camponesa e integra ao processo educativo uma perspectiva de educação libertadora a um projeto qualitativo de sociedade humanizada. Nesse aspecto, amparada constitucionalmente, torna-se, no campo da educação brasileira, uma modalidade de ensino com um projeto de educação **no e do** campo.

**No** campo, porque a escola é vida na comunidade, espaço constituído por diversos laboratórios naturais, é lugar de referência e de muitos saberes, é espaço de encontro, de fortalecer os vínculos e de valorizar a cultura/saberes camponeses, portanto, deve estar e permanecer neste ambiente. **Do** campo, pois é planejada, organizada e estruturada para que atenda às necessidades do povo que vive no campo, logo, tem características, metodologias, tempos, espaços e interesses deste território, ou seja, “[...] a pedagogia e o currículo são construídos com os camponeses num viés multidisciplinar onde suas especificidades são valorizadas através da dialética entre cultura e saberes.” (ARAÚJO, 2021, p. 487-488). Nesta dinâmica, a educação do campo promove nas crianças e jovens camponeses o desejo à permanência no campo e a sua atividade agrícola.

Todavia, em um contexto atual, mesmo diante de muitos avanços, identificam-se ainda dificuldades na educação das escolas do campo para efetivar, materializar e/ou dialogar com os princípios da educação do campo em seus processos pedagógicos, além, é claro, de apresentarem outras fragilidades de ordem político-pedagógicas, como o grande gargalo da formação inicial e continuada dos professores que atuam nessas escolas. Estas não estão dando conta em formar ou “[...] não estão preparadas para o atendimento às especificidades e a diversidade do campo: fazer a integração entre os conteúdos escolares e o conteúdo advindo da vida, do cotidiano, das histórias, memórias e cultura dos educandos, da comunidade, do local, do campo.” (ALENCAR, 2010, p. 223-224).

Contudo, há outro fator importante a observar, que descaracteriza e desenraiza a escola e/ou o sujeito do campo de seus princípios, valores, metodologias e abordagens, é a classificação da escola do campo. De acordo com o Decreto n. 7.352/10: “II - escola do campo: aquela situada em área rural, conforme definida pela Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), ou

aquela situada em área urbana, desde que atenda predominantemente a populações do campo.” Se analisarmos Santa Catarina, por exemplo, constataremos que este é um estado formado por uma maioria de municípios que podem ser considerados rurais. Todos esses pequenos municípios deveriam ser classificados como rurais e suas escolas também, no entanto, a prática que temos visto é de apenas classificar escola do campo as que se encontram no espaço rural do município. Esta desconsideração do conceito invoca um tipo de educação descontextualizada, que expressa a necessidade da resistência, da intensidade do diálogo, dos embates, no sentido de ocuparmos os espaços para que a educação do campo esteja nos planos de educação, nas metodologias de classificação das escolas e nos currículos de todas as escolas do campo. Ademais, esta realidade também nos adverte que a luta por um projeto de educação e sociedade consistente se faz contínua e necessária, pois, de acordo com o que vimos apresentando neste capítulo, ele não é de interesse de nossos governantes.

Em tempo, nas contribuições trazidas pelos autores aparecem elementos sobre a constituição do currículo da escola do/no campo, item esse que será abordado a seguir.

### 3 CURRÍCULO/CONHECIMENTOS ESCOLARES

Este capítulo tem por objetivo desenvolver reflexões acerca do conceito, função, constituição e construção do currículo escolar, bem como observar sua estrutura, aplicabilidade, efeitos e implicações na formação da sociedade, principalmente das novas/futuras gerações. O eixo analítico será principalmente desenvolvido a partir das políticas e concepções educacionais brasileiras para a educação do campo e a educação em tempo integral.

Se voltarmos nosso olhar para a trajetória que a educação brasileira e suas políticas adquiriram, identificaremos que o conceito e constituição do currículo escolar no Brasil ou a seleção dos conhecimentos destinados à atividade escolar, sempre obtiveram sentidos e significados diferentes, variando conforme os valores, modelo/concepção de sociedade e aos interesses dominantes de cada época. Com isso, pode-se compreender que, como efeito, o currículo escolar tanto pode libertar a humanidade como também aprisioná-la. Ele torna-se o principal instrumento para se construir/modelar a sociedade que se quer/deseja. É o que expressa Moreira (1997). Para ele:

O currículo constitui significativo instrumento utilizado por diferentes sociedades tanto para desenvolver os processos de conservação, transformação e renovação dos conhecimentos historicamente acumulados como para socializar as crianças e os jovens segundo valores tidos como desejáveis. (MOREIRA, 1997, p. 11).

Isso demonstra o porquê historicamente o tema conteúdos escolares têm sido alvo de fervorosos debates e disputas, principalmente por parte da classe dominante. No entanto, o abarcamento desta conjuntura requer que conheçamos e entendamos os processos estruturantes da educação brasileira, reconhecendo que todos os embates sobre currículo escolar envolvem conflitos entre visões de mundo, e a partir das lições que a história nos traz, empoderados, possamos participar e nos posicionar nos debates sobre a educação pública no Brasil e seus conhecimentos escolares. Dessa forma será possível fortalecer os movimentos educacionais que lutam pela vida humana, pela dignidade das pessoas, por uma escola acessível a todos (no campo e na cidade), por um sistema educacional capaz de dar conta das necessidades regionais dos indivíduos, socializando o conhecimento historicamente produzido, nas suas formas mais ricas e mais desenvolvidas.

Assim, discutir currículo é discutir conhecimento, e o conhecimento é o resultado da experiência humana. Portanto, para uma dotada participação a esses debates e atentados também a resolver o problema desta pesquisa, nos parágrafos a seguir expressaremos o que é o currículo escolar (especialmente da escola do campo em tempo integral), que tipo de conhecimentos devem fazer parte dele e quais as concepções de mundo/sociedade se fazem presentes nos conteúdos escolares.

Em Saviani (2016, p. 57), pesquisador da educação e escritor brasileiro, encontramos a seguinte descrição: “currículo é o conjunto das atividades nucleares desenvolvidas pela escola”, ou seja, ele é o oxigênio da escola que dá vida e movimento a todo o corpo e fazer escolar, incluindo o material físico e humano. Ainda, conforme o autor, “[...] o currículo em ato de uma escola, não é outra coisa senão essa própria escola em pleno funcionamento, na direção de atender seu objetivo que é a educação de crianças e jovens.” (SAVIANI, 2016, p. 55).

Em Moreira e Candau (2008, p. 19), encontramos a seguinte definição:

O currículo é, em outras palavras, o coração da escola, o espaço central em que todos atuamos o que nos torna, nos diferentes níveis do processo educacional, responsáveis por sua elaboração. O papel do educador no processo curricular é, assim, fundamental. Ele é um dos grandes artífices, queira ou não, da construção dos currículos construídos que sistematizam nas escolas e nas salas de aula.

Macedo (2013, p. 430) entende o currículo:

Como um artefato socioeducacional que se configura nas ações de conceber/selecionar/produzir, organizar, institucionalizar, implementar/dinamizar saberes, conhecimentos, atividades, competências e valores visando uma ‘dada’ formação, configurada por processos e construções constituídos na relação com o conhecimento eleito como educativo.

Cada autor descreve o conceito de currículo de acordo com sua epistemologia, porém, ambas as descrições se completam, e ambas trazem para o núcleo do conceito a dinâmica de um currículo em movimento, democrático, consistente e que leva a escola a cumprir de fato com seu papel, que é a escolarização de crianças e jovens. É notório também nas definições, o destaque à importância do currículo para a vida da educação, ele é o órgão principal (o coração, o movimento, o protagonismo), sem ele não há escola, não há dignidade humana e não há processos de construção do conhecimento através dos saberes



sistematizados e historicamente produzidos. Para tal, em cada descrição encontramos elementos importantes a serem observados e refletidos.

Ao dizer que o currículo é o coração da escola e o espaço central em que todos atuamos, Moreira e Candau (2008) nos advertem que por ser o órgão principal da vida e dinâmica da escola, os conteúdos curriculares e as metodologias de ensino deverão fazer relação e conexão às reais necessidades e interesses dos estudantes daquele espaço onde a escola está inserida, ou seja, daquela comunidade. O processo deve ser construído por toda a comunidade escolar, principalmente, pelo educador que atua direta e indiretamente no desenvolvimento deste processo, e não algo pronto, vindo de “cima para baixo”, de um órgão do governo, com participações e influências de concepções que negam o conhecimento a toda a população.

No entanto, a descrição de Saviani (2016) nos instiga a pensar como deve ser a dinâmica, o conjunto de atividades nucleares desenvolvidas pela escola, para que, de certa forma, não caiamos na lógica dessa perspectiva chamada obscurantista<sup>9</sup> que nega a verdade, que não propicia aos alunos o ingresso à cultura letrada ou a aquisição de instrumentos de acesso ao saber elaborado. Para ele, as atividades nucleares são as consideradas curriculares, que são os conhecimentos essenciais, significativos, àqueles que levarão a escola a cumprir com sua função. Argumenta que a escola pode sim trabalhar com as atividades extracurriculares, os chamados por ele de conhecimentos secundários, porém, destaca que estes devem vir para enriquecer as atividades curriculares e nunca prejudicá-las ou substituí-las (SAVIANI, 2016).

Todavia, o currículo é, portanto, um documento oficial, que obteve validade social e teve sua origem baseada na Constituição Federal. É no seu artigo 205 e no artigo 2 da LDB, que encontramos os principais elementos que desencadearam a sua legalidade e o desenvolvimento e organização de toda estrutura educacional (lembrando que toda a legislação brasileira possui características e pressupostos de concepções societárias do contexto em que foram criadas). A Constituição Federal de 1988 ainda expressa que é dever do Estado fixar “[...] conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais.” A partir deste artigo, foram

---

<sup>9</sup> A perspectiva obscurantista é um sistema que nega a instrução e o conhecimento às pessoas, alienando-as.

criados e distribuídos pelo Ministério da educação os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) para o Ensino Fundamental, e os Referenciais Curriculares para o Ensino Médio, e ainda, estimulados a este artigo, o Conselho Nacional de Educação também definiu as Diretrizes Curriculares para a Educação Básica. Ambos foram elaborados com o objetivo de servir de base, caminho a ser seguido pelas instituições de ensino dentro de uma concepção, pois quer-se através destes instrumentos oferecer um mínimo comum de conteúdos às crianças e adolescentes do país inteiro. E a última norma a ser efetivada no Brasil foi a BNCC, que nas entrelinhas, segundo Saviani (2016), tudo indica que tem a função de ajustar o funcionamento da educação brasileira aos parâmetros das avaliações gerais padronizadas. Novamente, a mão misteriosa da cultura dominante interferindo.

Neste contexto, Saviani (2016) vai nos apresentar o que de fato esta norma significa, mas também nos apresenta o porquê hoje na sociedade contemporânea, principalmente entre os educadores, ainda ocorre uma interpretação equivocada em relação à BNCC e currículo, em que muitos defendem a BNCC como currículo.

Observe-se que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 20 de dezembro de 1996, incorporou essa ideia ao definir, no Art. 26, que 'os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum'; e, no Art. 64, que a formação dos profissionais da educação 'será feita em cursos de graduação em pedagogia ou em nível de pós-graduação, a critério da instituição de ensino, garantida, nesta formação, a base comum nacional' sem, entretanto, explicitar o significado dessa expressão. Contudo, a sequência do artigo 26, ao afirmar que a base nacional comum deve 'ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada', respalda a interpretação de que a 'base nacional comum' coincide com a parte comum do currículo, conforme a legislação anterior. Com efeito, a Lei 5.692, de 11 de agosto de 1971, definiu, no Art. 4º, que 'os currículos do ensino de 1º e 2º graus terão um núcleo comum, obrigatório em âmbito nacional, e uma parte diversificada...'. (SAVIANI, 2016, p. 74).

Durante o percurso histórico, tivemos várias concepções político-pedagógicas que orientaram a organização da educação escolar. Estas conduziam a estrutura da educação de forma a atender os interesses do grupo dominante. Ao analisar a conjuntura da elaboração da BNCC, é possível perceber novamente a forte presença da perspectiva societária, inserindo seus interesses capitalistas no assunto da educação, esta tem como eixo principal a lucratividade do capital, e movimentar-se sob a lógica da produtividade, buscando obter o máximo de resultados com o

mínimo de investimentos. Esta tendência evidencia o dualismo educacional, pois desenvolve instrumentos de avaliação que criam ranques descontextualizados, causando falsas impressões sobre a educação brasileira. Contudo, a BNCC está aí, aprovada e expressando em âmbito geral uma base que em síntese não é o todo, cabendo ao professor/a avantajá-la e a partir dela ir muito além.

Conseqüentemente, pensar na construção e elaboração de um currículo da escola hoje exige também estar bem atento ao tipo de concepção que conduz ou que pertence a nossa sociedade, analisando o seu movimento, a sua lógica, os seus interesses e os seus impactos na vida e na relação humana, para poder saber ou selecionar quais são os melhores conhecimentos que devem ocupar o trabalho educativo, ou seja, compor um currículo que proporcione às novas gerações uma educação digna a todos os seres humanos.

Neste sentido, Saviani (2016, p. 63) nos ajuda a conhecer melhor. Primeiro, ele nos faz refletir que “[...] o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens.” Para ele, o ser humano não nasce sabendo ser humano, ele se torna humano através das interações e mediações, processo de aprendizagem através do trabalho educativo.

Conseqüentemente, o saber que diretamente interessa à educação é aquele referido ao processo de aprendizagem, voltado à produção do resultado do trabalho educativo. Entretanto, para chegar a esse resultado a educação tem que partir, tem que tomar como referência, como matéria-prima de sua atividade, o saber objetivo produzido historicamente. (SAVIANI, 2016, p. 64).

Mas como saber selecionar, então, quais são os conhecimentos essenciais que determinam a composição da organização dos currículos? Para Saviani (2016), são os objetivos educativos que determinarão a seleção. Aqueles que fazem parte da realidade do território envolvido, que têm sentido e significado, que contribuirão para a evolução da prática social, ou seja, na seleção “parte-se da situação educacional e dos critérios por ela elaborada” (SAVIANI, 2016, p. 71).

Saviani (2016) destaca, ainda, a necessidade de domínio, por parte dos educadores, de um conjunto de saberes que orientarão a organização e funcionamento dos currículos escolares e que também deverão integrar o processo de formação dos educadores. Categorizou-os de: o saber atitudinal, que tem a ver

com as atitudes e posturas atribuídas ao educador; o saber crítico-contextual que se refere à compreensão das condições sócio-históricas; os saberes específicos, nesse âmbito incluem-se os saberes correspondentes às disciplinas em que se recorta o conhecimento socialmente produzido e que integram os currículos escolares; o saber pedagógico inclui os conhecimentos produzidos pelas ciências da educação e sintetizados nas teorias educacionais visando a articular os fundamentos da educação com as orientações que se imprimem ao trabalho educativo e o saber didático-curricular, que em outras palavras é o domínio do saber fazer.

Para tal, encontramos também em Saviani (2016), além dos saberes específicos, a base dos conteúdos a serem contemplados no currículo em cada etapa da Educação Básica. Primeiramente, nos propõem que tomemos como referência o conceito do trabalho como princípio educativo. Depois apresenta que a base curricular da educação infantil deve tomar como referência o aporte da Psicologia Histórico-Cultural<sup>10</sup>. Quanto à organização do ensino fundamental, destaca que a organização da sociedade atual é a referência para a constituição dos conteúdos, ou seja, contemplar a linguagem escrita e a matemática, as ciências da natureza<sup>11</sup> e as ciências da sociedade<sup>12</sup>, a Educação Artística<sup>13</sup> e a Educação Física<sup>14</sup>.

Para o Ensino Médio, o autor destaca que

[...] já não basta dominar os elementos básicos e gerais do conhecimento que resultam e ao mesmo tempo contribuem para o processo de trabalho na sociedade. Trata-se, agora, de explicitar como o conhecimento (objeto específico do processo de ensino), isto é, como a ciência, potência espiritual, se converte em potência material no processo de produção. Tal explicitação deve envolver o domínio não apenas teórico, mas também

---

<sup>10</sup> A Psicologia Histórico-Cultural utiliza-se como “[...] referência para a identificação do conteúdo e forma do desenvolvimento do ensino a atividade-guia própria de cada período da vida dos indivíduos.” (SAVIANI, 2016, p. 76).

<sup>11</sup> São os “[...] elementos básicos relativos ao conhecimento das leis que regem a natureza são necessários para se compreender as transformações operadas pela ação do homem sobre o meio ambiente.” (SAVIANI, 2016, p. 77).

<sup>12</sup> Através destas disciplinas “[...] se pode compreender as relações entre os homens, as formas como eles se organizam, as instituições que criam e as regras de convivência que estabelecem, com a conseqüente definição de direitos e deveres.” (SAVIANI, 2016, p. 77).

<sup>13</sup> “Esta permite às crianças não apenas a objetivação de sua expressão criativa, mas sua iniciação e familiarização com as produções artísticas mais desenvolvidas da humanidade.” (SAVIANI, 2016, p. 77).

<sup>14</sup> “A Educação Física permitirá às crianças progressivamente assumirem plenamente sua corporeidade adquirindo controle do próprio corpo tanto em relação ao desenvolvimento pleno dos movimentos corporais como, em sentido, em sentido inverso, desenvolvendo a capacidade de contenção do movimento físico exigida pela disciplina necessária à realização do trabalho intelectual.” (SAVIANI, 2016, p. 77-78).

prático sobre o modo como o saber se articula com o processo produtivo. (SAVIANI, 2016, p. 79).

Ao descrever tal estrutura, Saviani (2016) nos apresenta a organização curricular da Educação Básica, deixando-nos claro que, desde a Educação Infantil até o Ensino Médio, possui caráter de uma educação geral, comum e universal destinada, portanto, a toda a população. Em suma, Saviani (2016) nos mostra através de seus escritos, que o currículo procura responder a seguinte pergunta: O que se deve fazer para atingir determinado objetivo? E como conclusão desta seção, diante de toda esta contextualização expresse minha compreensão descrevendo o quanto o questionar-se deve ser um instrumento presente na prática e organização educacional de todo o educador, pois as perguntas o nortearão a alcançar os objetivos propostos pelo trabalho educativo. Perguntas que viemos fazendo durante todo este trabalho, bem como, perguntar-se constantemente, este conteúdo que estou trabalhando faz sentido para meu educando? Está contribuindo para que ele acesse de fato o conhecimento socialmente estruturado? O currículo de minha escola permite a disseminação dos pressupostos da concepção capitalista? O conjunto de atividades, desenvolvidas, são as curriculares ou estimulam o consumismo, a competitividade, o individualismo, a discriminação, a divisão de classes, a lucratividade, o desmatamento, a lógica do descartável?

As indagações desenvolvem a capacidade e a competência de estarmos atentos e alertas, conscientes e contextualizados, constituídos de uma postura que nos leva a lutar em defesa da vida humana, da luta pela dignidade de todos os seres humanos e da luta por uma escola, um sistema educacional que socialize o conhecimento nas suas formas mais ricas. Nas subseções a seguir, abordaremos como se desenvolve o currículo, dentro da perspectiva que viemos defendendo neste trabalho, na escola do/no campo e na escola em tempo integral.

### 3.1 CURRÍCULO DA ESCOLA DO/NO CAMPO

Imbricado ao que viemos discutindo e descrevendo neste capítulo, esta sequência tem como objetivo refletir acerca da constituição, organização, estrutura e especificidade do currículo da educação do/no campo com vistas à preparação da sucessão familiar, bem como identificar quais são os saberes necessários aos

professores que atuam nesta modalidade. Para tal, nossa interlocução será com Arroyo, Caldart, Paulo Freire, Araújo, dentre outros e outras.

Como visto anteriormente, a educação do campo é uma conquista reivindicada pelos movimentos sociais do campo que denunciavam a prática usurpadora de um projeto societário e educacional. Contudo, possui em sua essência as marcas/bases políticas, culturais e ideológicas dos movimentos que a reivindicam, ou seja, as matrizes/princípios da educação do campo se assentam nas bandeiras de luta destes movimentos, que almejam um projeto de sociedade mais justo, igualitário, fraterno e ambientalmente sustentável, ao qual o direito de todos os cidadãos e cidadãs sejam garantidos e zelados pelo poder público.

Assim, uma das principais características da educação do campo é justamente o reconhecimento e valorização da experiência, da cultura, da identidade, da relação de trabalho dos povos do campo. Nesse sentido, faz-se necessário que a escola do/no campo tenha um currículo, assim como defende Paulo Freire, que dialogue com a comunidade, seja democrático e concomitantemente contribua para o desenvolvimento do processo sucessório em seu território. Nesta perspectiva, o processo educativo torna-se, significativo e promotor do processo emancipatório de seus envolvidos. De acordo com Araújo (2021, p. 493):

O diálogo é o elemento estruturante de todo o processo formativo na Educação do Campo, uma possibilidade de conectar a educação formal com os saberes populares, portanto, a educação informal. Dessa maneira, a promoção para a emancipação dos camponeses é forjada na infância e fortalecida ao longo da vida por meio do autoconhecimento que pode ser proporcionado através de uma educação humanizada.

Contudo, de certa forma, em seu artigo 28, a LDB também apresenta esta estrutura educacional como base do ensino nestes territórios, quando estabelece que:

Art. 28. Na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente: I - conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural; II - organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas; III - adequação à natureza do trabalho na zona rural. Parágrafo único. O fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombolas será precedido de manifestação do órgão normativo do respectivo sistema de ensino, que considerará a justificativa apresentada pela Secretaria de

Educação, a análise do diagnóstico do impacto da ação e a manifestação da comunidade escolar.

A referência feita na legislação é muito clara, o currículo da escola do/no campo tem características e especificidades próprias, portanto, para atender a tais peculiaridades precisa conhecer e dialogar com a realidade em que a escola está inserida. As adaptações propostas, não são apenas em nível de organização do calendário escolar, como geralmente temos visto, mas também de trazer para a escola as matrizes do campo, ou seja, “[...] levar em conta, nas finalidades, nos conteúdos e na metodologia, os processos próprios de aprendizagem dos estudantes e o específico do campo.” (BRASIL, 2012, p. 26). Para Souza (2012, p. 751), a busca da educação do campo “[...] está atrelada à luta pelo reconhecimento da existência dos povos do campo em sua diversidade e pela efetivação dos direitos sociais, bem como, pela superação da ideia de que o campo é o lugar do atraso.”

Entende-se que este é um processo que exige transformação entre visões de mundo, e, como já vimos anteriormente, esta transformação somente se dará quando se compreender as desigualdades sociais existentes e se criar alternativas para a transformação/libertação do povo oprimido, neste caso, camponeses e camponesas. Este movimento de superação tem como precursor a educação. Assim, seguindo este raciocínio, subentende-se que o currículo do/no campo deve se constituir através dos princípios da educação omnilateral/integral, com metodologias, tempos, espaços, características e especificidades do campo, promovendo um processo formativo que ultrapasse os muros da escola e através de seus processos integrativos produzir efeitos inclusive na comunidade.

Nesta lógica, entende-se que, assim como trata o artigo 26 da LDB n. 9.394/1996, ao qual segue na subsequência, e como exercício fidedigno da democracia, os conteúdos ministrados nas escolas devem ser minimamente iguais para todos, porém, enquanto educação do campo a busca é na valorização das experiências, da cultura, da identidade, da relação de trabalho dos povos do campo, ou seja, os focos, os interesses, as abordagens, as metodologias serão diferenciadas, “adaptadas” à escola e a realidade/característica do campo.

Art. 26. Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela.

Entende-se em Araújo (2021, p. 487) que o currículo proposto para a Educação Básica do Campo “[...] deve estabelecer um diálogo entre os saberes populares da comunidade com as áreas do conhecimento: Artes, Literatura e Linguagens, Ciências Humanas e Sociais, Ciências da Natureza e Matemática e, por fim, Ciências Agrárias.” Nesse sentido, a referida estrutura oferece um ensino com perspectiva crítico-transformadora, pois pode interagir diretamente com as necessidades, características, cultura, experiências, atividades, trabalho, técnicas e interesses do povo do campo, oferecendo subsídios objetivos e subjetivos consistentes ao processo preparatório da sucessão familiar.

Para Paulo Freire (1992), o processo pedagógico deve ser significativo e deve proporcionar um ensino que leve o aluno a construir por conta própria a sua disciplina intelectual e o seu prazer pelo estudo. Porém, para desenvolver tal ensino, faz-se necessário que o conteúdo/currículo escolar dialogue com os saberes da comunidade, valorize os conhecimentos populares trazidos pelo aluno. Deve ser um processo significativo, tanto para o estudante como para a comunidade. Nesta perspectiva, deve partir e permear os saberes populares, inclusive os processos subjetivos como a religiosidade, as gírias, a cultura, os valores, as experiências.

Compreende-se, também, que a escola, lugar educativo e espaço de formação, com características e especificidades do campo, não deve reproduzir o que a ela não pertence, ou seja, perspectivas e concepções descaracterizadas da realidade e identidade camponesa, tendenciadas principalmente pela cultura obscurantista. Esta, com uma formulação e caráter eminentemente classista e mercadológico, tenciona a ação docente e a formação dos educandos instalando contradições que perversamente destroem valores, cultura e especificidade do campo. Nesse sentido, os principais elementos que devem fazer integração à escola são “[...] os saberes da terra, do trabalho e da agricultura camponesa; em que as especificidades de ser-viver a infância-adolescência, a juventude e a vida adulta no campo sejam incorporadas nos currículos e propostas educativas [...]” (ARROYO, 2012, p. 365), incluindo o conhecer e valorizar a concepção de história e de libertação dos movimentos sociais do campo que lutam pela continuidade deste território social.

De acordo com Arroyo (2013, p. 123):



A classificação dos pobres, dos diferentes, considerados desiguais como subhumanos e como subcidadãos conduziu a que suas culturas e conhecimentos tenham ficado fora da cultura e da política, do conhecimento e do poder, e inclusive fora do currículo.

Nessa perspectiva, a escola, lócus de nossa investigação, anteriormente estruturada por um currículo descaracterizado, agora a partir de sua reestruturação curricular, procura promover em seu currículo o diálogo, a cultura, os conhecimentos, as especificidades de sua comunidade, de seu entorno, dialogando com os pressupostos da educação do campo, socializando os estudantes com as atividades agrícolas e sua gestão. Assim, Arroyo (2009, p. 78) enfatiza que “[...] a educação básica tem que prestar especial atenção às matrizes culturais do homem, da mulher, do povo do campo.”

Portanto, o currículo do campo deve tornar a escola do/no campo um espaço alternativo de formação humana, “[...] espaço público de investigação e articulação de experiências e estudos direcionados para o mundo do trabalho, bem como para o desenvolvimento social, economicamente justo e ecologicamente sustentável.” (BRASIL, 2012, p. 34). Assim, deve oferecer um conjunto de ações que, articuladas à efetivação de práticas e propostas concretas, resultam em uma educação de qualidade.

Apesar disso, a efetividade e a materialização desta proposta educacional demandam uma qualificada política de formação específica para educadores que atuam nas escolas do/no campo, pois esses espaços educativos, que consideram a terra, a cultura e o trabalho como basilares da proposta educativa (SANTOS, 2018), exigem da docência saberes específicos. Para os movimentos sociais do campo, a formação de professores deveria se dar por áreas do conhecimento, e não por disciplinas, pois, para eles, esta estrutura fragmenta a visão de totalidade. Defendem a necessidade de uma formação plena e politécnica, que inclua também temas para debate que tratam sobre o contexto e a política do campo, do meio ambiente, do desenvolvimento sustentável de suas comunidades. Conforme Arroyo (2012, p. 365):

Os movimentos sociais constroem leituras de mundo, de sociedade, de ser humano, de campo, de direitos e de formação mais totalizantes, menos segmentadas por recortes. As matrizes em que eles se formam carregam esses processos totalizantes: o trabalho, a terra, a cultura, as experiências de opressão-libertação.

Dessa forma, os saberes que compõem a formação de professores do campo fazem correlação com os diversos saberes que integram estas matrizes e estes processos totalizantes. Deve ser capaz de formar professores capazes de promover profundamente a articulação entre escola e comunidade (ARROYO, 2012), dialogando “[...] entre os diversos e diferentes saberes que constituem a educação formal, não formal e informal.” (ALENCAR, 2010, p. 221). Nessa lógica, agrega-se a formação docente, não só o conhecimento disciplinar, mas outros saberes que são essenciais a esta demanda e que, de certa forma, já foram mencionadas neste capítulo: o saber atitudinal e/ou os saberes da experiência; o crítico-contextual; o específico; o pedagógico e o saber didático-curricular.

Em linhas gerais, de acordo com o que trata os materiais produzidos pelo MST, em 1998, somado ao apresentado nesta análise de dissertação e ao que instituiu as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas escolas do campo, a constituição do currículo da educação do campo e do trabalho docente no campo, dar-se-á através dos seguintes princípios: o trabalho como princípio educativo; educação voltada às várias dimensões da pessoa humana; educação para a transformação social e libertação; realidade do campo como base da produção do conhecimento; diálogo como elemento estruturante de todo o processo formativo; unidade teoria-prática; processos de formação também nos espaços não formais; desenvolvimento do espírito investigativo, de justiça, solidariedade, igualdade e fraternidade; e vivências de processos democráticos.

No entanto, em consonância com os princípios acima destacados, sabe-se que a materialização do currículo de fato se dará através das mãos férteis dos educadores, demonstrando mais uma vez a importância da realização desta pesquisa e a necessidade de investimentos no que se refere à formação de professores, tanto inicial como continuada.

### 3.2 CURRÍCULO NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO DE TEMPO INTEGRAL

Pretende-se neste subitem fazer relação direta com o que vimos descrevendo no item anterior, pelo fato de compreendermos que a concepção de educação almejada nestes segmentos educacionais em sua natureza (SAVIANI, 2015) tende a ser a mesma. Logo, não teria sentido fragmentar a nossa reflexão, até

mesmo porque os objetivos e perspectiva da educação integral no currículo da escola de tempo integral são ou deveriam ser os mesmos para todas as escolas da rede pública, as do ensino regular do campo ou da cidade ou as com jornada ampliada. O que apenas as difere é que, com o tempo ampliado, as instituições têm a oportunidade de oferecer mais tempo e mais espaços, que otimizados proporcionam melhores condições objetivas e subjetivas de escolarização.

Com mais tempo e um currículo estruturado sob a ótica da perspectiva da educação integral defendida no capítulo anterior, da formação omnilateral, formação humanista geral, tendo o trabalho como princípio educativo e ancorado em um planejamento integrado, a escola pode oferecer um percurso formativo “potente”, pois terá maiores oportunidades e situações de aprendizagens que serão significativas, tanto para o estudante quanto para o professor. Gadotti (2009, p. 41) diz que a educação integral “[...] pode ser entendida como um princípio orientador de todo o currículo [...]”. Nesta perspectiva, o currículo será capaz de articular o conhecimento das diferentes áreas, sem fragmentá-lo, integrando-o com os fenômenos sociais significativos da vida do estudante. Ou seja, o planejamento curricular na perspectiva integral tem como eixo norteador a integralidade, que articula de forma integrada e interdisciplinar os conteúdos escolares na relação com os territórios de vida dos sujeitos escolares, seus saberes e experiências.

Gadotti (2009) chama a integralidade de um princípio pedagógico no qual o ensino da Língua Portuguesa e da Matemática não está separado da educação emocional e da formação para a cidadania. Para ele, a aprendizagem na educação integral é vista sob uma perspectiva holística (GADOTTI, 2009, p. 41-42). Uma visão de perspectiva holística é um ensino, em que os conteúdos escolares não são transmitidos de forma mecânica, mas criam possibilidades de aprendizagem, pois buscam um entendimento integral dos fenômenos. É o que Paulo Freire já nos advertia em suas obras *Pedagogia do Oprimido* e *Pedagogia da Esperança*. Para ele, o aluno não é um recipiente vazio que a ser preenchido pelo professor de forma mecânica, em que cada professor coloca um conhecimento de forma estática até o copo ficar preenchido, e sim alguém em movimento que através da práxis entre a relação professor e aluno de forma dinâmica, criam possibilidades de transformação.

Souza (2016), a partir das contribuições de Guará (2009) e Coelho (2009), reforça esta afirmação em relação à constituição do currículo da escola integral:

Com relação ao currículo das escolas em tempo integral, Guará (2009) e Coelho (2009) apontam a relação da concepção de educação integral em sua relação com o currículo transdisciplinar e com o currículo integrado, respectivamente. Para Guará (2009), esta perspectiva refere-se à integração dos conhecimentos em abordagens interdisciplinares e transdisciplinares, contrapondo-se a fragmentação e compartimentalização característica da organização curricular moderna, pautada na abordagem fragmentada das disciplinas escolares. (SOUZA, 2016, p. 65).

É o que reforçam Gabriel e Cavaliere (2012) ao afirmarem que a integração do currículo é constituída a partir de três matrizes clássicas: a integração com foco na ação; a integração por meio das disciplinas de referência, que é o que Coelho (2009) e Guará (2009) destacaram acima; e a integração a partir do rompimento com a matriz disciplinar. Esta última é, para Souza (2016, p. 65), “[...] as propostas de currículo pautadas em projetos, temas geradores, articulando os conhecimentos escolares com questões sociais, políticas e culturais mais amplas.” A escola nesta perspectiva supera a organização em disciplinas e se aproxima muito com o conceito da transdisciplinariedade.

Esta ideia parte muito da compreensão de que o ser humano constitui-se em sua relação direta e indiretamente com o meio ao qual vive, e nessa interação transforma o mundo ao mesmo tempo em que vai sendo transformado por ele também. Essa relação demonstra que o ser humano não é um ser isolado, fragmentado, único e sim parte de um todo em que “continuamente deve produzir a sua existência”, e ao produzir, constrói conhecimento (SAVIANI, 2015). Assim, se a educação escolar é a responsável em colocar o homem em contato com o conhecimento que é historicamente estruturado pela humanidade, não tem outro jeito, seu currículo (de todas as escolas públicas) precisa constituir-se integral, integrado, integrador e em tempo integral, senão a educação não dará conta de cumprir com sua missão.

Sabe-se que o currículo com “gavetinhas” fragmenta o conhecimento, torna-o sem sentido e desnecessário, vira apenas informação, além do mais, o fragmento limita, exclui, classifica, impossibilita à participação ao processo de humanização e a contemplação da “boniteza” da vida e da pesquisa. É por isso que Gadotti (2009) amplia o seu conceito de integralidade no currículo integral. Para ele:

O conceito de integralidade também deve ser entendido como um princípio organizador do currículo escolar. Numa escola de tempo integral (como, aliás, deveria ser em toda escola), o currículo deve proporcionar a integração de todos os conhecimentos aí desenvolvidos, de forma

interdisciplinar, transdisciplinar, intercultural, intertranscultural e transversal, baseando a aprendizagem nas vivências dos alunos. (GADOTTI, 2009, p. 98).

O conhecimento ensinado na escola, ou os conteúdos escolares, se tornam aprendizagem quando fazem sentido e significado para o educando, quando ele consegue a partir do ensinado fazer relação com a sua realidade, ter uma visão ampla, assim, o conhecimento não é considerado algo abstrato, fora da realidade, mas elemento concreto dela. Daí a necessidade de o processo pedagógico “partir e permear os saberes populares trazidos pelos educandos” (FREIRE, 1992, p. 43-44). É importante ressaltar também que nos Direitos Humanos e na Constituição Federal de 1988 está expressa a construção de uma sociedade mais justa e igualitária. No entanto, entende-se que deve ser igualitária nos direitos e deveres, mas jamais em homogeneizar os “rostos e gostos”, pois temos direito a ter protegida e valorizada nossa cultura e identidade. Sob esta lógica, é direito de todos um currículo escolar que integre e atenda tais especificidades. O conteúdo/conhecimento oferecido pela escola deve demonstrar que na diversidade somos mais fortes e que o respeito é a base de todas as relações (ambientais, sociais e culturais). Assim, a integração do currículo desenvolvido de forma interdisciplinar,<sup>15</sup> transdisciplinar,<sup>16</sup> intercultural<sup>17</sup>, intertranscultural<sup>18</sup> e transversal<sup>19</sup> possibilita um ensino significativo, que parte e permeia o meio, mas leva a dimensões muito maiores, ao conhecimento global, à visão de totalidade.

---

<sup>15</sup> Para Menezes (2001, [s.p.]), “[...] é a perspectiva de articulação interativa entre as diversas disciplinas no sentido de enriquecê-las através de relações dialógicas entre os métodos e conteúdos que as constituem.”

<sup>16</sup> “Princípio teórico que busca uma intercomunicação entre as disciplinas, tratando efetivamente de um tema comum (transversal). Ou seja, na transdisciplinaridade não existem fronteiras entre as disciplinas.” (MENEZES, 2001, [s.p.]).

<sup>17</sup> Para Candau (2008), este termo refere-se à inter-relação entre diferentes grupos socioculturais. Apontando não apenas para a diversidade de culturas, mas também para o resultado da interação entre indivíduos e grupos de origens culturais diferenciadas.

<sup>18</sup> É o termo chamado para a junção da dimensão intercultural e transcultural. Padilha (2004, p. 261) cria este novo conceito, ao afirmar que “[...] é recomendável juntar as duas dimensões como forma de assegurar tanto as interações como a intencionalidade, a existência de espaços para trocas culturais e, ao mesmo tempo, de uma relação mútua que permita o reconhecimento de elementos patrimoniais comuns, bem como os seus traços universais que podem contribuir para aproximar e mais identificar as culturas. No encontro intercultural não necessariamente se dá a transculturalidade.”

<sup>19</sup> De acordo com Menezes (2001, [s.p.]), no âmbito dos PCNs, este termo diz respeito “[...] à possibilidade de se estabelecer, na prática educativa, uma relação entre aprender conhecimentos teoricamente sistematizados e as questões da vida real e de sua transformação. Não se trata de trabalhá-los paralelamente, mas de trazer para os conteúdos e para a metodologia da área a perspectiva dos temas.”

Ainda assim, reiteramos que se o currículo tiver tempo e espaço escolar ampliado terá maiores condições de criar possibilidades de aprendizagem, além de estimular um bom relacionamento entre comunidade, família e escola, tendo em vista ser este um dos principais pilares da educação em tempo integral. A escola “[...] precisa incorporar em seu projeto político-pedagógico o formal, o não formal e o informal.” (GADOTTI, 2009, p. 35). Diante disso, destacamos que são objetivos da educação em tempo integral: o educar para e pela cidadania; criar hábitos de estudo e pesquisa; cultivar hábitos alimentares e de higiene; suprir a falta de opções oferecidas pelos pais ou familiares; ampliar a aprendizagem dos alunos além do tempo em sala de aula (GADOTTI, 2009, p. 38).

Ao contemplar tais objetivos e os aspectos abordados até aqui, identificamos que a implantação do tempo integral nas escolas públicas demanda, além de estrutura física e pedagógica, recursos financeiros, formação e ressignificação. Formação às famílias, à comunidade e à escola. Ressignificação do currículo, das práticas, dos espaços e dos tempos escolares. O currículo ressignificado, constituindo-se integral, integrado e integrador traz o educando ao centro de suas ações. Contudo, na tentativa de ampliar suas possibilidades e situações de aprendizagem, cuida para não ofertar “mais do mesmo”, e sim outras proposições, transformando-se em “[...] um grande espaço de vivências culturais e de produção coletiva do conhecimento contextualizado para um mundo justo, saudável e produtivo.” (GADOTTI, 2009, p. 106).

Assim sendo, o tempo integral é um meio de oferecer uma educação mais efetiva e democrática, mecanismos necessários a uma educação que tem como objetivo a formação humana integral com vistas à emancipação. Entretanto, no contexto atual, a efetividade deste currículo exige uma reorganização estrutural pedagógica e administrativa, em que as condições de trabalho sejam adequadas ao desenvolvimento das atividades.

O professor precisa preencher ou permanecer com sua carga horária na mesma escola e sua formação deve ser capaz de oferecer o domínio e a compreensão dos conceitos de integralidade, interdisciplinariedade, transdisciplinariedade, interculturalidade, intertransculturalidade e transversalidade, desenvolvendo habilidades a tal modo que estes conceitos possam permear a sua prática. Com base neste entendimento somado a compreensão de uma formação específica para os professores que atuam em uma escola do campo, apresenta-se

na sequência a análise das informações obtidas com a realização da parte empírica da pesquisa.

#### 4 A EXPERIÊNCIA EM FOCO

Este capítulo discorre sobre a pesquisa de campo, ou seja, a experiência em foco desenvolvido na Escola do Campo em Tempo Integral Bela Vista, com ênfase no objeto da pesquisa – investigar os saberes necessários aos professores que atuam em uma escola do campo em tempo integral. Apresenta-se também a análise e interpretação das entrevistas com os professores da referida escola e o diálogo com a literatura relativa ao tema.

Conforme descrito no capítulo da metodologia, a pesquisa empírica foi realizada por meio de entrevistas semiestruturadas aplicadas aos professores da Escola já mencionada. Dos dez professores que atuam nesta instituição, oito aceitaram participar da pesquisa. As entrevistas foram realizadas individualmente, agendadas com antecedência, gravadas e transcritas (APÊNDICE B). Após apresentação dos objetivos da pesquisa, os professores, que verbalmente, aceitaram participar da mesma, receberam o TCLE (APÊNDICE C). No intuito de garantir a confidencialidade e a privacidade das informações prestadas, os professores participantes foram identificados, no escopo da pesquisa, por nome fantasia, ou seja, Professora 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 e 8.

Em relação ao perfil dos participantes, estes formam um grupo integralmente feminino e heterogêneo. Entre as oito professoras participantes, seis são regentes com formação em Pedagogia, e apenas uma não possui especialização. As demais entrevistadas são as professoras de componentes curriculares específicos, sendo que possuem formação e especialização em sua área de atuação. Entre todas, três possuem pouca experiência na docência, entre dois e três anos, as demais têm entre quinze, vinte e trinta anos, inclusive em escolas situadas na zona rural. Todas afirmaram identificar-se com o campo e gostar dele, no entanto, as que vivem, desenvolvem, compreendem e participam da dinâmica do campo e suas experiências de gerenciamento e produção, são apenas quatro. De todas as entrevistadas, uma demonstra não conhecer o entorno da escola.

Sobre a lotação na escola, três delas admitem que optaram por trabalhar na escola do campo porque só havia vaga nesta unidade de ensino. As demais afirmam que foi por escolha pessoal, por gostar do campo, da escola em si, pela curiosidade em relação ao novo currículo e aprender com ele. Um elemento importante a ser



destacado é que das oito professoras entrevistadas, apenas quatro participaram da elaboração da nova matriz curricular da Escola do Campo em Tempo Integral Bela Vista, que visa articular a educação do campo, educação integral e educação em tempo integral.

#### 4.1 A EMPIRIA E A LITERATURA

Diante das categorias de análise elencadas para a realização desta pesquisa, que teve como propósito compreender os saberes necessários ao professor de uma escola do campo em tempo integral, o estudo teórico teve como percurso formativo a compreensão dos principais pilares da educação do campo e de que forma estes se articulam com a estrutura vigente do currículo da escola do campo com vistas à preparação da sucessão familiar; e a apresentação dos fundamentos da educação integral e do tempo integral. Estes, a partir da análise da pesquisa empírica, subsidiaram as interpretações apresentadas a seguir, fundamentando o estudo.

De acordo com a base teórica utilizada no segundo e terceiro capítulo, uma das principais características da educação do campo é justamente o reconhecimento e valorização da experiência, da cultura, da identidade, da relação de trabalho dos povos do campo, constituindo-se não apenas como um projeto de educação, mas de sociedade. Logo, se a educação “[...] é o meio pelo qual as consciências tomam ciência crítica da realidade que está a sua volta [...]” (SILVA, 2012, p. 119), a educação do campo tem como principal pilar de seu processo formativo o diálogo como elemento estruturante. Contudo, este “[...] deixa de ser o encontro de subjetividades para constituir-se enquanto uma relação dialética de conscientização mútua [...]” (SILVA, 2012, p. 120). Entende-se, portanto, que conjuntamente ao desenvolvimento deste processo mútuo, se desenvolve o processo da consciência pessoal/individual e a transformação da realidade, é o que Freire em sua obra *Pedagogia da Autonomia* aborda ao defender que “o contorno ecológico, social e econômico em que vivemos” (FREIRE, 1996, p. 155) tem uma importância inegável sobre a prática docente. Para ele, esta conexão se faz necessária, haja vista que ninguém se posiciona ou consegue transformar a realidade em que vive se não tiver conhecimentos suficientes para isso, ou ainda que não se transforma aquilo que não

se conhece. Acrescenta também que, devido a tal importância, a formação de professores e professoras deve insistir na constituição deste saber (o diálogo).

Nesse sentido, em consonância com o quadro descrito e entendendo que a formação humana é integral e não fragmentada, apresentam-se também os fundamentos da educação integral e em tempo integral. O estudo e o referencial teórico demonstram que a educação integral, em primeiro lugar, deveria ser a concepção de educação de todas as escolas públicas, pois tem como principal fundamento a formação humana geral, aquela em que a educação contempla “todos os lados da dimensão” humana, ou seja, estimula todas as potencialidades do ser humano, englobando os aspectos culturais, intelectuais e físicos, com vistas à emancipação humana, já que o ser humano, de acordo com Morin (2015, p. 140), “é simultaneamente biológico, psíquico, cultural, social, histórico”. O desenvolvimento desta concepção de educação se constrói na escola através do exercício de diferentes experiências que envolvem atividades em multiplicidade de aspectos e/ou em diversas linguagens.

Já a educação em tempo integral soma a tudo isso a relação tempo e espaço. Todavia, a variável de tempo faz referência à ampliação da jornada escolar e espaço faz referência aos territórios em que cada escola está situada. No entanto, não se trata apenas de uma simples ampliação do que já é ofertado, e sim de um aumento quantitativo e qualitativo, proporcionando uma ampliação das oportunidades e situações de aprendizagem que diversificam as vivências e estabelecem pressupostos que apontam para uma educação humanizadora e transdisciplinar.

Deste modo, a partir dos fundamentos apresentados e como elemento estruturante de seu processo formativo, a educação integral em tempo integral possui como princípio pedagógico principal a integralidade. Esta, por sua vez, possibilita a articulação dos conhecimentos em abordagens interdisciplinares, transdisciplinares, intercultural, intertranscultural e transversal. Entretanto, para que haja a articulação destas abordagens na integração com os conhecimentos, é necessário que o professor seja capaz de promover profundamente a articulação entre comunidade e escola, potencializando seu processo pedagógico com o diálogo entre os aspectos, características, necessidades, especificidades, ritmos e interesses dos territórios de vida dos sujeitos escolares, seus saberes e experiências.

Nesta perspectiva, entende-se que a integralidade e o diálogo são conceitos que na prática pedagógica se completam e se justificam, haja vista que ao envolver um, o outro está automaticamente envolvido. Quando, por exemplo, um professor propõe em sua prática trabalhar com os saberes populares da vida dos sujeitos do campo, ao planejar a ação pedagógica dialoga com estes saberes por meio de abordagens interdisciplinares, transdisciplinares, intercultural, intertranscultural e transversal, integrando os conhecimentos escolares a eles, significando e ressignificando os conhecimentos, tornando o ensino contextualizado, representativo e significativo. Agora, se o/a professor/a não conseguir promover esta integração é porque o diálogo em prática não aconteceu e vice-versa, podendo caracterizar o ensino como mecânico e descontextualizado.

No entanto, assim como o diálogo, a integração exige do docente conhecer a realidade e o território em que a escola está inserida, seu entorno (entorno aqui é compreendido não apenas como extensão territorial, mas como uma dimensão social, política, econômica e cultural), bem como possuir o domínio de alguns saberes que darão subsídios à efetivação destes dois elementos. Aliado aos saberes apresentados por Saviani (2016), trabalhados no terceiro capítulo e ancorados na sistematização da parte empírica de nosso estudo, a seguir, apresentamos os saberes necessários aos professores para efetivar um currículo que articula educação do campo, educação integral e educação em tempo integral. Entretanto, adjunto a esta apresentação, é preciso compreender que a escola deve acolher o que acontece em seu entorno e possibilitar a transformação, significando e ressignificando<sup>20</sup> o conhecimento através do diálogo e da integralidade, e entender que estes são pressupostos que abarcam e efetivam as perspectivas tanto da educação do campo como da educação integral em tempo integral.

#### **4.1.1 Saber atitudinal**

O saber atitudinal “[...] compreende o domínio dos comportamentos e vivências consideradas adequadas ao trabalho educativo. Abrange atitudes e

---

<sup>20</sup> Conforme estabelece a Resolução n. 04 de 2010 – Diretrizes da Educação Básica, em seu Art. 11: “A escola de Educação Básica é o espaço em que se ressignifica e se recria a cultura herdada, reconstruindo-se as identidades culturais, em que se aprende a valorizar as raízes próprias das diferentes regiões do País.”

posturas inerentes ao papel atribuído ao educador [...]” (SAVIANI, 2016, p. 65). O docente de uma escola do campo estará melhor preparado para desenvolver este saber se possuir uma identificação com o campo e com a educação popular. É importante ressaltar que mesmo não vivendo no campo, o docente deve conhecer a cultura campesina e estabelecer uma relação de empatia e valorizar as características e interesses dos povos do campo. Sua prática, postura, planejamentos, atitudes e comportamentos serão influenciados no que ele acredita, defende, vive, respeita, conhece e cultua.

Neste sentido, entende-se que um professor de escola do campo que não conhece o campo e suas peculiaridades, bem como seus pressupostos, terá sérias dificuldades em promover e desenvolver a educação do campo, conforme expressa o Art. 28 da LDB, no que se refere ao atendimento das especificidades da escola e dos estudantes do campo.

Na escola do campo na qual se realizou esta pesquisa, constatou-se que as oito professoras participantes possuem certa identificação com o campo, o que possibilita o diálogo e interação com os estudantes. No entanto, ao serem questionadas se conhecem o entorno da escola, uma revelou não conhecer e também não possuir nenhuma vivência com o território de vida de seus estudantes e familiares, porém, relata estar buscando fortalecer esses vínculos através de experiências pedagógicas, pois percebeu ser necessário estabelecer os vínculos comunitários para qualificar o processo pedagógico.

*Da comunidade ainda não conheço muito, mais é os vizinhos que a gente está tentando ir visitar, ou fazendo piquenique. A gente está programando para fazer coisas aqui na comunidade, para ter mais experiências, e eu penso, 'não sei se vai dar tempo', mas eu gostaria de conhecer mais algumas famílias, vou ver se consigo fazer isso pelo menos as famílias dos meus alunos. (Professora 1).*

A Professora 1, por não conhecer o entorno da escola, expressa objeções em relação a uma prática de conexões e/ou situações que significam e ressignificam o ensino e seu diálogo com a comunidade. Suas vivências e experiências comunitárias se limitam apenas ao território próximo à escola, impedindo-a de uma inserção territorial mais profunda, que a permita criar possibilidades e qualificar o processo educativo, os tempos e os espaços escolares, promovendo o desenvolvimento integral de seus sujeitos. Já ao analisar as contribuições trazidas

pelas demais participantes que conhecem o entorno da escola, observa-se que a inserção da prática pedagógica na realidade da comunidade, principalmente com tempo ampliado, tornou-se e se torna, no processo de ensino e aprendizagem, o coadjuvante primordial para a efetividade da proposta educativa e contribui significativamente para a preparação do processo sucessório neste território.

*Eu conheço bem o entorno, aí eu acho que a educação através da articulação dos elementos do campo com os conteúdos escolares contribui bastante para a sucessão familiar. Com mais tempo a gente consegue articular ainda mais. (Professora 4).*

*Eu amo o campo e as pessoas que vivem nele. O entorno eu o conheço e procuro fazer parcerias e conexões com os conteúdos. Através das parcerias entendemos melhor a história de nosso campo, realizando visitas com entrevistas. Na parceria ajudamos a escola a ter vida rural. (Professora 8).*

Com a jornada escolar ampliada, os professores têm mais tempo e espaço para qualificar situações e oportunidades de aprendizagem através da interação e integração com a comunidade, território de vida dos sujeitos escolares. Portanto, a prática docente de um currículo que articula educação do campo, educação integral e educação em tempo integral precisa ter um perfil e uma relação com o povo campesino.

#### **4.1.2 Saber crítico-contextual**

Ao compreender, a partir do estudo, a totalidade e a complexidade dos processos encontrados na realidade e a estrutura das perspectivas da educação do campo e da educação integral em tempo integral, um aspecto necessário para a ação docente é a visão de totalidade. Esta, embasada em fundamentos filosófico-sociais, histórico-psicológicos, fundamentos de práticas específicas permitirá ao professor perceber o contexto em que o educando se encontra e ser capaz de promover profundamente através de experiências democráticas e do diálogo a articulação entre comunidade e escola, atribuindo sentido ao aprender e transformando a realidade. Para Saviani (2016, p. 65-66), esta categoria:

Trata-se do saber relativo à compreensão das condições sócio-históricas que determinam a tarefa educativa. Entende-se que os educandos devam ser preparados para integrar a vida da sociedade em que estão inseridos de modo a desempenhar nela determinados papéis de forma ativa e, o quanto possível, inovadora. Espera-se, assim, que o educador saiba compreender o movimento da sociedade identificando suas características básicas e as tendências de sua transformação de modo a detectar as necessidades presentes e futuras a serem atendidas pelo processo educativo sob sua responsabilidade. A formação do educador envolverá, pois, a exigência de compreensão do contexto a partir do qual e para o qual se desenvolve o trabalho educativo, traduzida aqui na categoria do saber crítico-contextual.

Esse saber, em um sentido geral, é o que funda todo o arcabouço da educação do campo, até porque, como está atrelada aos princípios da educação popular, demanda do docente um olhar crítico sobre a realidade do campo e a uma participação ativa aos vários segmentos deste território, vendo a olhos nus que a proposta da educação do campo é um projeto que não se limita ao espaço escolar, por isso a importância de sempre estar atenta e aberta ao diálogo e a alternativas viáveis que promovam a continuidade do campo e contribuam para o seu processo sucessório. Na relação da concepção de educação integral em tempo integral, este saber também é essencial, pois o desenvolvimento pleno de nossos educandos perpassa por uma visão crítica do contexto em que vivem, seus aspectos econômicos, políticos, culturais e estruturais. O contexto do território onde a escola está inserida deve ser o ponto de partida e de chegada da prática pedagógica.

O não domínio do saber crítico-contextual fragmenta o conhecimento e engessa a prática pedagógica. Conseqüentemente a socialização dos estudantes com o trabalho e gerenciamento do campo, no intuito de contribuir para a preparação da sucessão familiar, fica limitada. Entre as participantes da pesquisa esta constatação se evidencia. Ao serem perguntadas sobre o que é educação do campo, qual o papel da escola do campo na preparação da sucessão familiar, e sua compreensão em relação à proposta do tempo integral com a proposta de escola do campo com vistas à sucessão familiar, observou-se que as respostas demonstram uma preocupação muito maior em apenas relacionar o ensino com as características do campo e não em transformá-lo em um projeto de sociedade, fomentando alternativas viáveis para que através de um ensino integral, integrado e integrador o currículo da escola possa contribuir para o processo sucessório daquele território.

*Uma educação voltada para o campo. Penso que uma educação que estimule, mantenha a criança a ficar, gostar do campo. Tentar voltar esse olhar para também as qualidades do campo. Assim, a gente já tem essa*

*crença que é, vou estudar e depois vou pra cidade. Eu penso que não, deve fazer essa ponte, da criança crescer e querer ficar no campo. (Professora 3).*

*Tem que ser trabalhado e mostrado para a criança que o campo é um lugar bom de viver, é um lugar que a gente pode produzir alimentos saudáveis, é um lugar mais agradável, sossegado. A sucessão familiar eu acho que a educação e articulação contribuem bastante, só que também, a gente percebe que os pais que tem mais condições e estão mais organizados com o campo eles tem mais condições dos filhos ficarem no campo. A gente ajuda, a gente conversa, mas a gente vê que as famílias que têm menos renda, os filhos procuram ir pra cidade, procurar um emprego. Fica no campo somente quem tem uma propriedade com condições financeiras. (Professora 4).*

*A nossa origem, né?, a gente vem de lá, então, não sei explicar com palavras...A gente (escola) tem que incentivar as crianças a permanecerem no campo. Através de projetos. (Professora 7).*

Nesta perspectiva, também identificamos que a interpretação do conceito de educação integral e tempo integral não é clara para os participantes, o que dificulta o desenvolvimento de uma visão crítico-contextual. Ao serem interrogadas sobre o que entendem por educação integral, e se é a mesma coisa que educação em tempo integral, obtivemos as seguintes respostas:

*Trabalhar integral. É trabalhar o integral da criança, de tudo o que ela vive em casa, aqui na escola. Mas o tempo integral é o tempo que a gente fica aqui na escola. Então eu acho que o integral da criança é trabalhar o tempo da criança. (Professora 1).*

*Eu sei que não é a mesma coisa, mas agora diferenciar... (Professora 2).*

*Educação em tempo integral é porque o aluno está o dia inteiro aqui na escola. Educação integral é quando a formação do aluno se dá integral. Quando que ele aprende vários campos de... me faltam as palavras! (Professora 3).*

*Integral, essa escola a gente vê que é tudo integrado. O trabalho de manhã no currículo e o trabalho à tarde que é dos projetos é integrado. Seria uma educação em tempo integral, que nem na educação infantil a gente tem que ver a criança num todo. Então se a gente vê a criança num todo é integral. Tem que trabalhar integral e não em gavetinha. Ambas são a mesma coisa (educação integral e educação em tempo integral). (Professora 4).*

*Educação integral seria o ser humano por completo. Eu não posso chegar aqui na sala para trabalhar somente o que tenho aqui do meu planejamento, do que eu tenho no meu currículo. Eu também tenho que trabalhar esse lado humano com as crianças, pensar no outro. Empatia, enfim... (Professora 5).*

*Educação integral é a educação do todo. Uma educação, eu penso, tanto de valores, ética, conteúdos, conhecimentos. A educação de tempo integral é o tempo todo você estar trabalhando a criança, como nós aqui na escola. Trabalhando o tempo todo. Eu penso dessa forma, que a gente aqui da escola está trabalhando em tempo integral o tempo todo. Qualquer coisa que você faça você está trabalhando na educação. A própria alimentação, nosso almoço, nosso Lanche, é um exemplo, de momento em que a gente consegue trabalhar de alguma forma a criança. (Professora 6).*

*Eu acho que não é a mesma coisa. O tempo integral se amplia mais, né?, do que integral, digamos, integral é o dia. Não sei também responder. (Professora 7).*

*Para mim é o todo. Em tempo integral estamos interligados, as famílias e a comunidade. (Professora 8).*

Desconhecer os princípios da educação do campo e os fundamentos da educação integral em tempo integral faz com que a prática docente ande por caminhos descontextualizados e mecânicos, tornando o ensino como um mero transmissor do conhecimento. Isso é perigoso para a proposta da Escola do Campo em Tempo Integral Bela Vista, pois a descaracteriza de sua perspectiva original. Uma escola com tempo ampliado de qualidade e aliada a uma prática docente com visão crítico-contextual promove processos pedagógicos que conduzem a uma integração do educando com a vida da sociedade em que está inserido, elevando-o a níveis bem maiores e a uma maturidade a partir da qual ele seja capaz de decidir, opinar e agir com responsabilidade na dimensão do seu entorno e no global também.

#### **4.1.3 Os saberes específicos**

No segundo capítulo apontamos que, para os movimentos sociais, a formação dos professores deveria ser por área do conhecimento. Defendem esta estrutura com o intuito de não fragmentar o ensino ou o próprio conhecimento, já que a proposta de educação integral como educação do campo reconhecem a pessoa como um todo, e não como um fragmento. Nesse sentido, para que o ensino possa criar condições de aprendizagens e, conseqüentemente, construir conhecimento, a ação docente vai clamar por um domínio de saberes que são específicos de cada área do conhecimento e/ou das disciplinas escolares, pois a promoção de vivências democráticas, o diálogo com os territórios de vida dos sujeitos escolares, seus



saberes e experiências, exige este domínio de saberes para que o docente possa integrá-los aos conhecimentos escolares, no intuito de significar e ressignificar o ensino. Para Saviani (2016, p. 66):

Nesse âmbito incluem-se os saberes correspondentes às disciplinas em que se recorta o conhecimento socialmente produzido e que integram os currículos escolares. Trata-se dos conhecimentos oriundos das ciências da natureza, das ciências humanas, das artes ou das técnicas, obviamente considerados, como se assinalou, não em si mesmos, mas enquanto elementos educativos, isto é, que precisam ser assimilados pelos educandos em situações específicas. Sob esse ponto de vista não é lícito ao educador ignorar esses saberes os quais devem, em consequência, integrar o processo de sua formação.

Assim, por se tratar de uma escola do campo que busca através de seu currículo contribuir para a preparação da sucessão familiar e em consonância para a continuidade do campo, a ação docente também vai demandar, além do domínio dos conhecimentos das áreas específicas do núcleo comum, conhecimentos que são específicos do campo, da vida, da atividade, do gerenciamento, das práticas e das técnicas agrícolas. Bem como, ter o domínio de temas que são indispensáveis para a efetividade da proposta da educação do campo e da educação integral em tempo integral. Desses, consideramos alguns: saberes da terra, da sustentabilidade, do meio ambiente, da educação popular, da gestão democrática, da gestão agrícola, entre outros.

Contudo, uma das participantes chama a atenção em relação à integração dos conhecimentos. Ao questionarmos as entrevistadas se gostariam de acrescentar mais alguma informação, a Professora 7, a única a se manifestar, ressalta um importante elemento para a efetividade do currículo, o planejamento integrado:

*Eu só acho que deveria ter mais diálogo. Porque como eu não estou só aqui, eu vejo isso nos outros professores que também tem outras escolas. Pois, tem coisa que a gente fica sabendo de última hora, e não consegue integrar ao processo, ou também às vezes não fica sabendo. Então parece que a gente fica meio perdida. E as vezes vem muita informação. (Professora 7).*

Para que aconteça o diálogo entre todas as linguagens e a integração entre os conhecimentos, é necessário o planejamento integrado entre todas as áreas do conhecimento e entre todos os envolvidos no processo pedagógico. Numa concepção de formação humana integral, o conhecimento não pode se fragmentar e

os saberes específicos precisam dialogar entre si e com o entorno ambiental, cultural, político e econômico da escola, a partir de abordagens que são interdisciplinares, transdisciplinares, interculturais, intertransculturais e transversais. Observa-se que a equipe, ao planejar em conjunto, pode superar seus desafios, pois durante o processo formativo um vai fortalecendo (puxando) o outro. Na escola pesquisada, o planejamento coletivo e integrado é concentrado em cinco aulas atividades dos professores, toda a quarta-feira à tarde, porém, nem todos os professores conseguem participar, motivo pelo qual a Professora 7 faz a observação acima.

Neste sentido, identifica-se também que, ao serem perguntadas o que entendem por interdisciplinariedade, transdisciplinariedade, interculturalidade, intertransculturalidade e transversalidade, não há a compreensão dos conceitos.

*No momento não consigo responder a estes conceitos. Integralidade me vem logo o integral. Cultura. Meu Deus! (Professora 2).*

*Interdisciplinaridade: trabalhar a questão de todas as matérias interligadas. Transdisciplinaridade, não sei. Integralidade: seria o integral, dos conteúdos. Interculturalidade e transculturalidade: Não sei. (Professora 5).*

*Interdisciplinariedade é você não trabalhar na gavetinha, né?, é trabalhar junto. Não permeia a minha prática da maneira que deveria ser. Acho que não sei o que é transdisciplinariedade. Integralidade é algo integral? Interculturalidade é entre as culturas. Transculturalidade não sei. (Professora 7).*

Em decorrência ao exposto, percebe-se que o planejamento integrado só vai se tornar potente de fato se for conduzido por um coordenador pedagógico, que vá estimulando o diálogo entre os conhecimentos e/ou áreas específicas a partir dessas abordagens, haja vista que, por não as dominarem, poderão apenas reproduzir o ensino mecânico e de gavetinhas.

#### **4.1.4 O saber pedagógico**

Para um educador e uma educadora de escola do campo em tempo integral, na qual o educando permanece sete horas na escola, participando ativamente de um currículo que é integrado, é necessário compreender que, mais do que conhecer

a ciência específica do que vai ensinar, há uma ciência da educação na qual é preciso saber como ensinar, saber sobre o saber escolar, sobre o conhecimento pedagógico, sobre a ciência pedagógica. É o saber que mantém viva a chama da vida educacional, do prazer pelo estudo e da busca do desenvolvimento. Saviani (2016) categoriza este saber de Saber Pedagógico.

De acordo com o autor:

Aqui se incluem os conhecimentos produzidos pelas ciências da educação e sintetizados nas teorias educacionais visando a articular os fundamentos da educação com as orientações que se imprimem ao trabalho educativo. Em verdade esse tipo de saber fornece a base de construção da perspectiva especificamente educativa a partir da qual se define a identidade do educador como um profissional distinto dos demais profissionais, estejam eles ligados ou não ao campo educacional. (SAVIANI, 2016, p. 66).

Por se tratar de um saber que é específico do docente e que o diferencia dos demais profissionais, destaca-se também em relação à escola do campo em tempo integral um saber que lhe é próprio e que no intuito de qualificar seus tempos e espaços, busca parcerias através de projetos e experiências para enriquecer sua didática. Nesta perspectiva deve sempre fazê-lo de modo que a participação do parceiro venha para enriquecer as práticas escolares e jamais para substituí-las, tendo em vista que seu conhecimento muitas vezes é apenas técnico e não o da ciência da educação. As experiências trabalhadas na escola deverão estar conectadas às experiências pedagógicas da organização e do tempo escolar, interligando-se e completando-se, respeitando o tempo e o espaço do estudante, um domínio que é próprio do/a professor/a, portanto, deve ser executado por este, e não pelo parceiro de possíveis projetos desenvolvidos na escola.

Nesta perspectiva, para que o docente desenvolva o saber pedagógico, sua prática deve estar ancorada em fundamentos teóricos e pedagógicos, semelhantes aos que norteiam e constituem o currículo escolar. Na pesquisa empírica, os participantes, ao serem perguntados sobre qual o seu embasamento teórico e pedagógico, apresentam, mesmo que de forma tímida, possuir um embasamento, ainda que, muitas vezes, acabam utilizando uma mistura de teorias e métodos.

*O meu embasamento teórico eu busco sempre conhecer as crianças, qual a dificuldade delas e nunca começo, por exemplo, do começo, 'Ah, eu vou trabalhar a letra A porque, tem a ordem alfabética'. Não eu tentei desde o início conhecer cada criança, mas eu já consigo perceber qual a dificuldade e por onde vou começar. (Professora 1).*

*Principalmente no currículo. Em pesquisas, mas principalmente dentro do currículo. (Professora 2).*

*O meu é baseado na BNCC. (Professora 3).*

*Eu trabalho com as experiências, tem o mapa da AMOSC de experiência. Trabalho bastante experiências concretas e vou para o científico. (Professora 4).*

*Olha para ser bem sincera, sim, a gente estudou isso, né?, na faculdade, mas hoje não que eu me embase exatamente em um, talvez seja um erro meu, mas... (Professora 5).*

*Olha eu acho que na verdade é bastante uma mistura que a gente faz. Sempre buscando o melhor. Quanto a teóricos, nos baseamos em Paulo Freire, Vigotski e Vai juntando. (Professora 6).*

*Sou apaixonada por Paulo Freire, Maria Ferreiro, Montessori, Piaget e Vigotski, porém entre estes os principais que me embasam é os dois primeiros. (Professora 8).*

As respostas revelaram que, embora os entrevistados indicaram autores, a maioria teve dificuldade de identificar ou explicar qual a teoria que o referido autor defende. Nesse caso, é possível constatar que os docentes talvez não conseguem entender ou talvez não conhecem a filosofia que a referida escola propõe em seu currículo.

#### **4.1.5 O saber didático-curricular**

Esta categoria, no dizer de Saviani (2016), classifica-se como o “domínio do saber fazer”. Neste sentido, podemos fazer referência à obra *Pedagogia da Autonomia* de Paulo Freire (1996), pois saber fazer demanda o desenvolvimento de uma dimensão ampla de saberes os quais estão expressos na referida obra. Saviani (2016) os categoriza como saber didático-curricular.

Sob essa categoria compreendem-se os conhecimentos relativos às formas de organização e realização da atividade educativa no âmbito da relação educador-educando. É, em sentido mais específico, o domínio do saber fazer. Implica não apenas os procedimentos técnico-metodológicos, mas a dinâmica do trabalho pedagógico enquanto uma estrutura articulada de agentes, conteúdos, instrumentos e procedimentos que se movimentam no espaço e tempo pedagógicos visando atingir objetivos intencionalmente formulados. (SAVIANI, 2016, p. 66).

Nesse sentido, tendo compreendido os principais pilares da educação do campo e os fundamentos da educação integral em tempo integral, o saber fazer que é necessário para um(a) professor/a de escola do campo em tempo integral para dar conta de um currículo que articula educação do campo, educação integral e educação em tempo integral é o saber do diálogo e da integralidade. Esses representam uma síntese dos demais saberes presentes na obra de Paulo Freire, pois espera-se que um/a professor/a ao saber articular os conhecimentos populares com os conhecimentos escolares integrando-os a partir de abordagens pedagógicas, já os tenham incorporado em sua prática. No entanto, como dado de nossa empiria, quando os participantes foram questionados sobre como acontece o diálogo e a interação entre comunidade e escola no processo educativo, esses demonstraram dificuldades em saber como fazê-los, representando as fragilidades do processo. É o que se justifica nas falas a seguir:

*Eu acredito que é possível, mas eu ainda não consigo fazer o diálogo com a comunidade. (Professora 2).*

*Procuramos fazer os eventos curriculares envolvendo a comunidade. Pais, comunidades em geral. (Professora 4).*

*Eu acredito que a gente consegue fazer isso através das experiências que a gente realiza na escola. Então, o que eu trabalho de manhã, eu consigo fazer uma experiência à tarde, saindo, dessa forma. (Professora 5).*

*Através de reuniões, dos chamamentos para a comunidade participar, de projetos, de encontros... (Professora 7).*

É preciso compreender que dialogar com o entorno da escola é envolver no processo educativo, não apenas os elementos culturais e sociais, mas também os aspectos ambientais, políticos e econômicos. E neste sentido, a formação de professores e a rigorosidade metódica, precisa dar conta.

Ainda, sobre as metodologias utilizadas para o desenvolvimento das aulas, foi possível constatar que algumas das entrevistadas não possuem metodologias claras e que suas abordagens não estão de acordo com as características e especificidades da turma.

*Aqui na escola do campo eu tenho a didática deles, dos meus alunos, 'Ah, o que é que você faz lá? Você e o seu pai'. Os meus alunos são propostas do meu planejamento, as crianças participam do diálogo. (Professora 1).*

*Essa é uma pergunta muito importante a ser respondida, pois, hoje, não faço diferenciação, os conteúdos que trabalho aqui são os mesmos da cidade. (Professora 3).*

*Tudo tem que partir do mapa de experiência. E daí a gente vê o que vai trabalhar, vai envolvendo, pois, uma coisa vai puxando a outra. E envolver também as oficinas à tarde. Aqui no campo as metodologias são mais livres. (Professora 4).*

Já ao observar o relato da Professora 8, identificamos que por possuir uma metodologia de trabalho, suas abordagens ao selecionar os conteúdos vão ao encontro de um trabalho interdisciplinar que dialoga e integra o entorno da escola com os conhecimentos escolares.

*Então, para selecionar os conteúdos é necessário seguir a BNCC e o diagnóstico da turma. O que me ajuda é a autoavaliação para ajudar quem não aprendeu. As oficinas realizadas pela parte da tarde sempre estão ligadas aos meus conteúdos. A educação da escola do campo é diferente das demais, pois no Rural é possível vivenciar, experienciar, onde aprendemos para a vida. (Professora 8).*

Assim, tendo em vista que “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades” (FREIRE, 1996, p. 52), uma prática docente que não dialoga e não faz a integração não deveria compor uma prática pedagógica de uma escola que articula educação do campo, educação integral e educação em tempo integral.

#### **4.1.6 O saber dialógico**

Entre os saberes, já identificados, necessários aos professores que atuam em uma escola do campo, desnudados ao longo do estudo de caso da escola pesquisada, está a categoria do saber dialógico, que possibilita a conversação entre os conhecimentos escolares e os territórios de vida dos sujeitos escolares, de modo que esta relação está organizada a fim de facilitar a apropriação dos conhecimentos inerentes ao processo pedagógico, sustentados pela matriz curricular que vincula os conhecimentos a realidade dos sujeitos.

Subjacente a este saber, estão vários outros considerados necessários para a articulação da educação do campo e da educação integral em tempo integral, sendo eles: os saberes da terra; da natureza; dos movimentos populares; dos valores; do trabalho do campo; da agricultura familiar; da concepção de educação do campo, de

campo e da cultura do campo; da concepção de formação humana integral, entre outros, estes permitem o processo educativo dar um salto qualitativo na formação do estudante.

A este modo, a pesquisa também mostrou que os docentes que participam ativamente da comunidade, nesta cultivam sua espiritualidade e participam das dinâmicas de articulação, preservação do patrimônio cultural, social e espiritual, apresentam condições basilares e pedagógicas significativos para o desenvolvimento do conhecimento dos estudantes, pois estão de posse de um saber relacional, com o qual conduzem sua prática pedagógica, resultando em um ensino comprometido com os sujeitos do campo e seus espaços existenciais. Nesta perspectiva, estes professores expressam condições de relacionar, inferir, construir, mediar, estimular e criar ilimitadas possibilidades para o desenvolvimento dos conhecimentos expressados na matriz curricular.

Neste sentido, a pesquisa também revela que os professores imbuídos do saber dialógico e relacional, premissas das quais emergem o sentimento de pertencimento e do comprometimento, viabilizam uma prática pedagógica vivencial e existencial, ao mesmo tempo em que encontram sintonia no rosto, nos olhares e nas situações de acolhimento e motivação dos estudantes ao construírem seus conhecimentos a partir de seu contexto de vida, ressignificando o ato de ensinar, pois nesta perspectiva é um ato coletivo de criação e apropriação, vinculados aos territórios e laboratórios de aprendizagem oriundos das fontes pedagógicas encontradas no campo.

#### 4.2 TECENDO ALGUMAS CONSTATAÇÕES

A partir da análise da categoria saberes necessários para um professor de uma escola do campo em tempo integral e dos dados obtidos na pesquisa empírica é possível algumas constatações em relação às vivências e o currículo da Escola do Campo em Tempo Integral Bela Vista. Assim como o campo que, “[...] mais do que um perímetro urbano é um campo de possibilidades que dinamizam a ligação entre os seres humanos [...]” (SANTA CATARINA, 2018, p. 13), a proposta da escola pesquisada, suas vivências e currículo também se apresentam como uma teia de possibilidades e oportunidades às aprendizagens e ao desenvolvimento

emancipatório de seus sujeitos, contudo, apresenta algumas fragilidades em relação a formação de professores, representando entraves à efetividade da proposta.

Como já mencionado, a escola que visa a transformação da realidade e elevar o nível de desenvolvimento de seus sujeitos, significa e ressignifica os conhecimentos através de vivências democráticas e estando atenta e aberta ao diálogo. Para que de fato aconteça essa dinâmica no espaço escolar é preciso um corpo docente que domine este saber, ou seja, os professores precisam estar inseridos e se sentirem como partícipes ativos da realidade da comunidade escolar, com o objetivo de desenvolver sua visão de totalidade e permitir o diálogo de maneira eficaz entre os conhecimentos escolares, proporcionando uma metodologia vinculada a realidade e desta forma significar e resignificar suas vivências. Desse modo, o diálogo e a integração caracterizam-se como os principais mecanismos de efetivação da perspectiva de educação do campo e da educação integral em tempo integral.

Neste panorama, identifica-se, a partir da análise da pesquisa, que a escola objeto de estudo deste trabalho não está completamente adequada aos preceitos da educação do campo, da educação integral e do tempo integral. Ainda, existem questões referentes à concepção de currículo que precisam ser revistas e melhor desenvolvidas pelos professores, assim como a interpretação e o conhecimento do saber dialogar e integrar. Entendemos que a fragilidade na materialização do currículo se dá, primeiro, porque a proposta de educação do campo em tempo integral não está clara para os participantes e conseqüentemente, fica evidente que por não dominarem o conceito de interdisciplinariedade, transdisciplinariedade, interculturalidade, intertransculturalidade e transversalidade, portam-se de uma compreensão equivocada sobre o que é e como dialogar os conhecimentos escolares com o contexto social, cultural, político e econômico da vida dos sujeitos escolares. Nesse sentido, dialogar também implica conhecer bem o entorno da escola, seus aspectos políticos, econômicos, culturais, ambientais e sociais, de modo a estar inserido na realidade do campo, as professoras participantes, quando afirmam conhecer bem seu entorno, referem-se apenas a localização espacial/territorial, este limitado conceito passa a ser mais um fator que fragiliza sua ação dialógica.

Roseli Salete Caldart, em 2017, produziu um livro denominado *Caminhos para transformação da escola: trabalho, agroecologia e estudos nas escolas do*



*campo*. Nesse livro, ela apresenta um guia metodológico, chamado “Inventário da realidade”, para uso das escolas do campo. Em suma, este guia manifesta passos metodológicos para que a escola do campo possa conhecer bem o que existe em seu entorno e consiga potencializar seu diálogo entre comunidade e escola, até porque é através da educação que as “consciências tomam ciência crítica da realidade que está a sua volta” (SILVA, 2012, p. 119) e apresentam transformações. Foi a partir destas instruções metodológicas que a escola pesquisada estruturou seu tempo e espaço ampliado, desenvolvendo os eixos temáticos ou macrocampos que dão sustentação e estrutura ao trabalho interdisciplinar de todo o processo educativo, permitindo um currículo que contribua para o processo sucessório no campo. No entanto, das oito entrevistadas, apenas quatro fizeram parte desta reestruturação curricular. Assim, por não conhecer bem o entorno e apresentar dificuldades em promover o diálogo e integração em sua prática, o tempo e o espaço ampliado na Escola do Campo em Tempo Integral Bela Vista podem acabar se tornando apenas “mais do mesmo”, desprovendo sua proposta original e comprometendo a continuidade da proposta.

No tempo integral, o diálogo e a integração em uma escola do campo que visa contribuir à preparação da sucessão familiar deve oferecer condições objetivas e subjetivas que permitam às crianças socializarem-se com o trabalho, as técnicas agrícolas, o controle e/ou gerenciamento do patrimônio familiar, preparando-as e desenvolvendo saberes necessários para que, em parceria com os pais ao longo de seu desenvolvimento, possam dividir as responsabilidades do trabalho e gerenciamento da propriedade, assumindo o controle do estabelecimento gradativamente. É o que em um sentido mais específico aborda a Professora 3, ao ser questionada sobre como ela vê a relação da proposta do tempo integral com a proposta de escola do campo com vistas à sucessão familiar:

*Tem que se colocar em diferentes pontos de vista. É importante as crianças estarem aqui o dia todo? É importante, mas também é importante ele conviver com a realidade da família. Com as lidas da família. Vendo, como funciona a propriedade. Eu penso que é importante. Mas é importante eles estarem aqui estudando, pois contribuem para a formação deles. A ideia aqui é de no contraturno oferecer essas vivências. (Professora 3).*

Para Spanevello (2008, p. 49), a garantia da sucessão “[...] está associada às características familiares internas, ao processo de ensino aprendizagem no trabalho

familiar, à internalização da moral e dos valores, as condições do próprio meio rural e da sua proximidade geográfica, econômica e social das cidades.” Desse modo, a proposta de educação com jornada ampliada no campo deve atingir esta dimensão, discutindo os desafios e possibilidades do campo, promovendo análise crítica da realidade, socializando e integrando os estudantes à vida ativa do campo, acesso às novas tecnologias e estimulando o gosto pela pesquisa, haja vista que no campo a maior parte dos laboratórios de aprendizagens estão na própria propriedade e/ou comunidade a qual a família pertence. Estes elementos exigem do professor conhecimentos específicos do campo. No entanto, se a formação inicial do docente não contemplar estas características, é importante que através da formação continuada, possa adquiri-los, visto que a partir da Constituição Federal de 1988 uma educação que considere as especificidades dos sujeitos do campo se tornou um direito destes povos e um dever do Estado.

A escola, no intuito de enriquecer seu processo pedagógico, também poderá contar com parcerias, desenvolvendo trabalhos intersetoriais ou em redes com as demais secretarias, principalmente com a secretaria da agricultura, com a Epagri, sindicatos, viveiros, universidades, agricultura familiar, entre outros. A escola mencionada realiza estas parcerias através de projetos, estes têm o objetivo de tornar o ensino mais integrado e menos fragmentado.

A partir do apresentado neste capítulo, compartilhamos do argumento de Pimenta (1997, p. 8) de que, “[...] não basta produzir conhecimento, mas é preciso produzir as condições de produção do conhecimento [...]”, ou seja, é necessário que na escola se oportunize e se disponibilizem os meios para que as aprendizagens aconteçam.

Na sequência, apresenta-se a conclusão desta pesquisa, momento em que retomamos o problema da pesquisa a partir das constatações obtidas com a realização deste trabalho.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Buscou-se, no decorrer deste trabalho, compreender que saberes são necessários aos professores que atuam em uma escola do/no campo para que possam articular educação do campo, educação integral e educação em tempo integral. Como estrutura metodológica para chegarmos à resposta, buscamos compreender os principais pilares da educação do campo e como se articulam com a estrutura vigente do currículo da escola do campo com vistas à preparação da sucessão familiar; apresentamos os fundamentos da educação integral e em tempo integral; analisamos as vivências e o currículo da Escola do Campo em Tempo Integral Bela Vista; identificamos os saberes necessários aos professores para dar conta de um currículo que articula educação do campo, educação integral e educação em tempo integral e com o estudo queremos contribuir para o fortalecimento da educação do campo no âmbito da efetivação da educação integral nessas escolas como possível alternativa político-pedagógica à permanência das escolas no campo e ao desenvolvimento emancipatório de seus sujeitos.

A motivação para a realização desta pesquisa nasce a partir da experiência da pesquisadora como docente no espaço da educação do campo e, principalmente, por compreender este território como um espaço de múltiplas possibilidades. Lugar com qualidade de vida e de muitos saberes, onde vivem sujeitos de direitos passíveis de viverem a infância na inter-relação campo-cidade, sem precisar migrar de forma brusca. A luta da educação do campo é por uma educação que considere o direito à especificidade dos sujeitos do campo. Assim, o estudo de caso realizado na Escola do Campo em Tempo Integral Bela Vista nos permite, além de compreender os saberes necessários para a prática docente em uma escola que articula educação do campo, educação integral e educação em tempo integral, identificar se a educação que se faz na referida escola atende as perspectivas da educação do campo ou não. Perceber também que a escola possui o seu próprio movimento (sem vínculos com movimentos sociais), e que ao mesmo tempo em que ela o constrói vai relacionando-se com ele, a exemplo, são as oficinas de formação ofertadas pela escola à toda comunidade.

Ademais, nosso estudo mostra-se pertinente ao realizar a conexão entre os princípios da educação presentes em Freire e a manifestação real do objeto-escola,

que consiste na Escola de Tempo Integral Bela Vista. Assim, entendo que a análise do currículo e das vivências da escola sob o prisma teórico e metodológico de Freire (de forma articulada a Vigotski) contribuirá bastante para o teor das discussões referente ao projeto de educação do campo em âmbito nacional, sob a noção de práxis aplicada à realidade concreta da escola analisada. Além disso, a Escola do Campo, enquanto um objeto embasado no método da pedagogia marxista (materialismo histórico-dialético), atualmente figura como um objeto central para pensar a relação entre educação e trabalho, além de um exercício sobre os aspectos universais e particulares da educação do campo. Isso pode ser afirmado à medida que observamos o meio da educação no Brasil, um país de proporções continentais e cujo espaço social do campo é permeado por conflitos estruturais, o que traz implicações específicas para a prática pedagógica (e revolucionária) neste meio. Assim, a manifestação concreta do objeto (Escola de Tempo Integral Bela Vista) em relação ao método utilizado por Freire coloca-se como possível referência para analisar a educação do campo no Brasil e seus desafios atuais.

Sob essa visão e ancorados aos resultados da pesquisa, conclui-se que, para dar conta de um currículo que articula educação do campo, educação integral e educação em tempo integral, o/a professor/a precisa ter uma formação que condiz a estas perspectivas de educação. Ela deve proporcionar o domínio de saberes que são específicos a este currículo, de construir ações baseadas em “[...] fundamentos filosófico-sociais, histórico-psicológicos e fundamentos de práticas específicas que demandam domínio de conhecimentos integrados a conhecimentos científicos e humanistas.” (GATTI *et al.*, 2019, p. 19). Expressando em um sentido mais amplo, muito mais do que uma formação específica, precisa possuir perfil de educador e educadora do campo. Constituição que se forma, segundo o estudo, através dos princípios da educação popular, do desenvolvimento de visão de totalidade, do amor à educação e a sua ciência, e da sua inserção ativa ao território campestre em que a escola está inserida.

Para Paludo (2012, p. 286), “a resistência exige um pé na escola e um pé na sociedade”. Assim, também a formação de professores para escolas do campo em tempo integral, que visam à formação humana integral, à valorização do campo e sua continuidade, deve insistir nesta estrutura. Isso para que a ação docente seja capaz de promover processos pedagógicos em que um pé esteja na escola e o outro na sociedade, transformando-se em um projeto profundo de educação e sociedade.

No entanto, de acordo com os dados apresentados nesta pesquisa, há fragilidades em relação à formação de professores no que se refere à constituição dos saberes necessários à prática docente de uma escola do campo em tempo integral, sinalizando a necessidade de investimentos no campo da formação de professores, sobretudo, para melhor entendimento das diretrizes e dos pressupostos da educação do campo e que contribuam para melhor organização do trabalho pedagógico em escolas de tempo integral.

Em 2022, diante das dificuldades encontradas e procurando oferecer formação continuada aos seus professores, a escola pesquisada realiza encontros de estudos mensais envolvendo todas/os as/os professoras/es, sempre nas quartas-feiras, visando compreender melhor o conceito de educação do campo, de sujeitos do campo, os marcos legais e diretrizes da educação do campo no país e no estado de Santa Catarina, assim como para problematizar e refletir acerca das possibilidades e potencialidades da oferta de escolarização de tempo integral na relação com os territórios de vida dos sujeitos escolares, seus saberes e experiências.

Com a realização deste estudo e a partir dos dados obtidos, espera-se contribuir não só com a escola pesquisada, mas com a política nacional de educação do campo, educação integral e em tempo integral, bem como para a política de formação de professores para o campo, com a implantação de currículos constituídos por área do conhecimento e que promovam o desenvolvimento do saber atitudinal, o saber crítico-contextual, o saber específico, o saber pedagógico, o saber didático-curricular, o saber dialógico e relacional.

## REFERÊNCIAS

ABNT – Associação Brasileira de Normas Técnicas. **NBR 14724 – Informação e documentação – trabalhos Acadêmicos – Apresentação**. Rio de Janeiro: ABNT, 2011.

ALENCAR, Maria Fernanda dos Santos. Educação do campo e a formação de professores: construção de uma política educacional para o campo brasileiro. **Ciência & Trópico**, Recife, v. 34, n. 2, p. 207-226, 2010. Disponível em: <https://periodicos.fundaj.gov.br/CIC/article/view/868/589>. Acesso em: 18 mar. 2021.

ALVES, Gisele Morilha. **Saberes presentes no currículo escolar de uma escola do campo de tempo integral**: laços, entrelaçamentos e tensionamentos. 2015. 245 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2015. Disponível em: <https://site.ucdb.br/public/md-dissertacoes/16903-gisele-morilha-alves.pdf>. Acesso em: 18 mar. 2021.

ARAÚJO, Aline Praxedes de. Educação do campo: um processo formativo emancipatório. **Soutn American Jornal el Basic Education, Technical and Technological**, Rio Branco, v. 8, n. 2, p. 483-496, jan./abr. 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufac.br/index.php/SAJEBTT/article/view/4215/3135>. Acesso em: 18 mar. 2021.

ARROYO, Miguel Gonzales. A educação básica e o movimento social do campo. *In*: ARROYO, Miguel Gonzales; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna (org.). **Por uma educação do campo**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2009. p. 65-86.

ARROYO, Miguel Gonzales. Formação de Professores do Campo. *In*: CALDART, Roseli Salete *et al.* (org.). **Dicionário da educação do campo**. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; São Paulo: Expressão Popular, 2012. p. 359-365.

ARROYO, Miguel Gonzales. Os coletivos empobrecidos repolitizam os currículos. *In*: SACRISTÁN, José Gimeno (org.). **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Tradução de Alexandre Salvaterra. Porto Alegre: Penso, 2013. p. 108-125.

ARROYO, Miguel Gonzales. Os educandos, seus direitos e o currículo. *In*: MOREIRA, Antônio Flávio; ARROYO, Miguel. **Indagações sobre currículo**. Brasília: MEC, 2006.

AURELIANO, Sávio da Silva; SILVA, Janicleide Vieira da; SANTOS, Amanda Gomes dos. Educação do Campo e os desmontes no presente governo Bolsonaro. *In*: MEURER, Ane Carine; FOLMER, Ivanio; ALMEIDA, Ricardo Santos de (org.). **Educação do Campo**: saberes, diálogos e resistência. Santa Maria, RS: Arco Editores, 2021. p. 95-108.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa, Portugal: Edições 70, 1977.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. **Decreto n. 7.352, de 4 de novembro de 2010**. Brasília, DF: Gabinete da Presidência da República, 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/marco-2012-pdf/10199-8-decreto-7352-de4-de-novembro-de-2010/file>. Acesso em: 18 mar. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução n. 2, de 28 de abril de 2008**. Estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/resolucao\\_2.pdf](http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/resolucao_2.pdf). Acesso em: 15 mar. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. **Educação do Campo**: marcos normativos. Brasília, DF: MEC, 2012. Disponível em: <https://periodicos.fundaj.gov.br/CIC/article/view/868/589>. Acesso em: 18 mar. 2021.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: Casa Civil, 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: 20 mar. 2021.

CALDART, Roseli Salete *et al.* (org.). **Dicionário da educação do campo**. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; São Paulo: Expressão Popular, 2012.

CALDART, Roseli Salete. A escola do campo em movimento. **Currículo sem Fronteiras**, [s.l.], v. 3, n. 1, p. 60-81, jan./jun. 2003. Disponível em: <https://www.curriculosemfronteiras.org/vol3iss1articles/roseli2.pdf>. Acesso em: 20 mar. 2021.

CALDART, Roseli Salete (org.). **Caminhos para transformação da escola**: trabalho, agroecologia e estudos nas escolas do campo. São Paulo: Expressão Popular, 2017.

CALDART, Roseli Salete. Elementos para construção do Projeto Político Pedagógico da Educação do Campo. *In*: MOLINA, Mônica Castagna; JESUS, Sônia Meire Santos Azevedode (org.). **Contribuições para a construção de um projeto de educação do campo**. Brasília: Articulação Nacional por uma Educação do Campo, 2004. p. 10-31.

CALDART, Roseli Salete. Por uma educação do campo: traços de uma identidade em construção. *In*: ARROYO, Miguel Gonzales; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna (org.). **Por uma educação do campo**. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009. p. 149-158.

CANDAU, Vera Maria. Multiculturalismo e Educação: a construção de uma perspectiva. *In*: CANDAU, Vera Maria (org.). **Sociedade, Educação e Cultura(s)**: questões e propostas. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 52-80.

CENTRO de referências em educação integral. **Marcos Legais**. Disponível em: <https://educacaointegral.org.br/marcos-legais/>. Acesso em: 10 set. 2021.

COELHO, Lígia Martha Coimbra da Costa. História(s) da educação integral. **Em Aberto**, Brasília, v. 22, n. 80, p. 83-96, abr. 2009. DOI: <https://doi.org/10.24109/2176-6673.emaberto.21i80.2222>.

ESCOLA DO CAMPO em Tempo Integral Bela Vista. **Projeto Político Pedagógico**. Nova Itaberaba-SC, 2022.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996. (Coleção Leitura).

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança**: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido. Notas de Ana Maria Araújo Freire. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GABRIEL, Carmen Teresa; CAVALIERE, Ana Maria. Educação integral e currículo integrado: quando dois conceitos se articulam em um programa. *In*: MOLL, Jaqueline (org.). **Caminhos da Educação Integral no Brasil**: direito a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Penso, 2012. p. 277-293.

GADOTTI, Moacir. **Educação Integral no Brasil**: inovações em processo. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2009. (Educação Cidadã, n. 4).

GONÇALVES, A. S. Reflexões sobre educação integral e escola de tempo integral. **Cadernos Cenpec**, São Paulo, v. 1, n. 2, p. 129-135, 2006. DOI: <http://dx.doi.org/10.18676/cadernoscenpec.v1i2.136>.

GATTI, Bernardete Angelina *et al.* **Professores do Brasil**: novos cenários de formação. Brasília: UNESCO, 2019.

GERMINARI, Geysa Dongley; FERNANDES, Donizete Aparecido. Educação do Campo, cultura e prática pedagógica. *In*: SOUZA, Maria Antônia de; GERMINARI, Geysa Dongley (org.). **Educação do Campo**: território, escolas, políticas e práticas educacionais. Curitiba: Ed. UFPR, 2017. p. 157-159.

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

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere**. Edição e tradução de Carlos Nelson Coutinho. Coedição de Luiz Sérgio Henriques e Marco Aurélio Nogueira. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001. v. 2.



GUARÁ, Isa Maria F. Rosa. É imprescindível educar integralmente. **Cadernos Cenpec**, São Paulo, v. 1, n. 2, p. 15-24, 2006. DOI: <http://dx.doi.org/10.18676/cadernoscenpec.v1i2.168>.

GUARÁ, Isa Maria F. Rosa. Educação e desenvolvimento integral: articulando saberes na escola e além da escola. **Em Aberto**, Brasília, v. 22, n. 80, p. 65-80, abr. 2009. DOI: 10.24109/2176-6673.emaberto.21i80.2221.

KUENZER, Acácia Zeneida. Desafios teóricos-metodológicos da relação trabalho-educação e o papel social da escola. *In*: FRIGOTTO, Gaudêncio (org.). **Educação e crise do trabalho**: perspectivas de final de século. Petrópolis: Vozes, 1998. p. 5-75.

LOURENÇO, Míria Núbia Simões. **Escola em Tempo Integral**: territórios e saberes. 2016. Dissertação (Mestrado em Gestão Integrada do Território) – Universidade Vale do Rio Doce, Governador Valadares, 2016.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Elisa Dalmazo Afonso de. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MACEDO, Roberto Sidnei. Atos de currículo: uma incessante atividade etnometódica e fonte de análise de práticas curriculares. **Currículo sem Fronteiras**, [s.l.], v. 13, n. 3, p. 427-435, set./dez. 2013. Disponível em: <https://www.curriculosemfronteiras.org/vol13iss3articles/macedo.pdf>. Acesso em: 10 set. 2022.

MEDEIROS, Emerson Augusto de. **Currículo**: campo, conceito e pesquisa. Petrópolis: Vozes, 2008.

MEDEIROS, Emerson Augusto de; MENEZES, Maria Alcinete Gomes de. Educação do campo: estudo sobre a Base Nacional Comum Curricular a partir de percepções de professores/as da área de ciências humanas. **Revista Cocar**, Belém, v. 14, n. 28, p. 17-32, jan./abr. 2020. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/3104>. Acesso em: 10 ago. 2022.

MENEZES, Ebenezer Takuno de. Verbete transversalidade. *In*: EDUCABRASIL. **Dicionário Interativo da Educação Brasileira**. São Paulo: Midiamix, 2001. Disponível em: <https://www.educabrasil.com.br/transversalidade/>. Acesso em: 5 jun. 2022.

MOLL, Jaqueline. A agenda da educação integral: compromissos para sua consolidação como política pública. *In*: MOLL, Jaqueline (org.). **Caminhos da educação integral no Brasil**: direito a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Penso, 2012. p. 129-146.

MOLL, Jaqueline. **Educação integral**: texto referência para o debate nacional. Brasília: MEC, 2009. (Série Mais Educação).

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. **Currículo**: questões atuais. Campinas, SP: Papirus, 1997.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; CANDAU, Vera Maria (org.). **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; SILVA, Tomaz Tadeu da. Sociologia e teoria crítica do currículo: uma introdução. *In*: MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo: Cortez, 1997. p. 7-37.

MORIN, Edgar. **Ensinar a viver: manifesto para mudar a educação**. Tradução de Edgard de Assis Carvalho e Mariza Perassi Bosco. Porto Alegre: Sulina, 2015.

PADILHA, Paulo Roberto. **Currículo intertranscultural: por uma escola curiosa, prazerosa e aprendente**. 2003. 346 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2003. Disponível em: <https://repositorio.usp.br/item/001309766>. Acesso em: 22 jul. 2022.

PADILHA, Paulo Roberto. **Currículo intertranscultural: novos itinerários para a educação**. São Paulo: Cortez, 2004.

PALUDO, Conceição. Educação popular. *In*: CALDART, Roseli Saete *et al.* (org.). **Dicionário da educação do campo**. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; São Paulo: Expressão Popular, 2012. p. 282-287.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: saberes da docência e identidade do professor. **Nuances**, Presidente Prudente, v. 3, n. 3, p. 5-14, set. 1997. DOI: <https://doi.org/10.14572/nuances.v3i3.50>.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar de. **Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico**. 2. ed. Novo Hamburgo, RS: Feevale, 2013.

RIBEIRO, Marlene. Educação Rural. *In*: CALDART, Roseli Saete *et al.* (org.). **Dicionário da educação do campo**. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; São Paulo: Expressão Popular, 2012. p. 293-299.

RODRIGUES, Gerusa Faria. **A construção do tempo integral em uma Escola do Campo**. 2016. 115 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Católica de Petrópolis, Petrópolis, 2016. Disponível em: [https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id\\_trabalho=4902121#](https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=4902121#). Acesso em: 15 set. 2022.

ROMANELLI, Otaiza. **História da Educação no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 2014.

SANTA CATARINA. Governo do Estado. Secretaria de Estado da Educação. **Política de educação do campo**. Florianópolis: Secretaria de Estado da Educação, 2018. Disponível em: <https://www.sed.sc.gov.br/documentos/cadernos-sobre-as-diversidades-e-os-temas-que-os-compoem/7377-caderno-politica-de-educacao-do-campo-nec>. Acesso em: 11 jun. 2022.

SANTOS, Marilene. Educação do Campo no Plano Nacional de Educação: tensões entre a garantia e a negação do direito à educação. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 26, n. 98, p. 185-212, jan./mar. 2018. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0104-40362018002600965>.

SAVIANI, Dermeval. Crise estrutural, conjuntura nacional, coronavírus e educação – o desmonte da educação nacional. **Revista Exitus**, Santarém, v. 10, n. 1, p. 01-25, ago. 2020. DOI: <https://doi.org/10.24065/2237-9460.2020v10n1ID1463>.

SAVIANI, Dermeval. Educação escolar, currículo e sociedade: o problema da Base Nacional Comum Curricular. **Movimento: Revista de Educação**, Rio de Janeiro, ano 3, n. 4, p. 54-84, ago. 2016. DOI: <https://doi.org/10.22409/mov.v0i4.296>.

SAVIANI, Dermeval. **História do tempo e tempo da história**. Campinas: Autores Associados, 2015.

SAVIANI, Dermeval. A escola pública brasileira no longo século XX (1890-2001). *In*: CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 3., 2004, Curitiba. **Anais...** Curitiba: PUC-PR, 2004. p. 1-11. Disponível em: <https://sbhe.org.br/anais>. Acesso em: 20 jun. 2022.

SILVA, André Gustavo Ferreira da. Paulo Freire e os primeiros movimentos do conceito de liberdade. **Educação Unisinos**, São Leopoldo, v. 16, n. 2, p. 116-124, maio/ago. 2012. DOI: <https://doi.org/10.4013/edu.2012.162.1567>.

SILVA, Cláudio Rodrigues da. Fechamento de escolas no/do campo, territorialidade, gestão democrática e (auto) educação dos povos do campo. *In*: MEURER, Ane Carine; FOLMER, Ivanio; ALMEIDA, Ricardo Santos de (org.). **Educação do Campo: saberes, diálogos e resistência**. Santa Maria, RS: Arco Editores, 2021. p. 169-182.

ROSA, Sandra Valéria Limonta. Reflexões sobre a educação integral na perspectiva da escola unitária de Antonio Gramsci. *In*: SIMPÓSIO DE ESTUDOS E PESQUISAS DA FACULDADE DE EDUCAÇÃO: Formação, Cultura e Subjetividade, 18., 2009, Goiânia. **Anais...** Goiânia: Universidade Federal de Goiás, 2009. Disponível em: <https://repositorio.bc.ufg.br/tede/bitstream/tede/1180/1/TESE%20SANDRA%20VALERIA%20LIMONTA.pdf>. Acesso em: 10 abr. 2022.

SOSTISSO, Inês. **A educação integral em tempo integral: as interfaces e os desafios**. 2019. 92 f. Dissertação (Mestrado em Educação nas Ciências) – Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, Ijuí, 2019. Disponível em: <https://bibliodigital.unijui.edu.br:8443/xmlui/bitstream/handle/123456789/6082/In%C3%AAs%20Sostisso.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 23 ago. 2022.

SOUZA, Fernanda Ribeiro. **Mais tempo para quê: a organização do currículo em uma escola em tempo integral da rede municipal de educação de São João – PR**. 2016. 231 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Francisco Beltrão, 2016. Disponível em: <https://tede.unioeste.br/handle/tede/978>. Acesso em: 23 ago. 2022.

SOUZA, Maria Antônia de. Educação do Campo, desigualdades sociais e educacionais. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 120, p. 745-763, jul./set. 2012. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302012000300006>.

SOUZA, Maria Antônia de; GERMINARI, Geysa Dongley (org.). **Educação do campo**: território, escolas, políticas e práticas educacionais. Curitiba: Ed. UFPR, 2017.

SPANNEVELLO, Rosani Marisa. **A dinâmica sucessória na agricultura familiar**. 2008. 236 f. Tese (Doutorado em Desenvolvimento Rural) – Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Rural, Faculdade de Ciências Econômicas, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/16024>. Acesso em: 23 ago. 2022.

TREVISOL, Joviles Vitorio; MAZZIONI, Lizeo. A universalização da educação básica no Brasil: o longo caminho. **Revista Roteiro**, Joaçaba, v. 43, n. 2, p. 13-46, dez. 2018. DOI: <https://doi.org/10.18593/r.v43iesp.16482>.

YIN, Robert K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. Tradução de Cristian Matheus Herrera. 5. ed. Porto Alegre: Bookmann, 2015.

## APÊNDICE A – Roteiro da Entrevista

### OS DOCENTES DA ESCOLA DO CAMPO E OS SABERES NECESSÁRIOS A SUA PRÁTICA

Pesquisadora Responsável: Juliana Bianchi Gilioli

#### Roteiro para entrevista com professores

1. Qual sua formação e há quanto tempo você trabalha na educação, em especial na Escola do Campo em Tempo Integral Bela vista?
2. Como foi sua ida para a escola do campo? Foi escolha pessoal ou outros fatores influenciaram sua lotação nesta unidade escolar?
3. Você participou do processo de elaboração da matriz curricular desta unidade? Se afirmativo, como se deu este processo, teve tempo de preparação e participação de todos os envolvidos da escola?
4. O que você entende por currículo? E qual é a função deste na escola?
5. O que é educação do campo e qual é a papel da escola do campo na preparação da sucessão familiar?
6. Você conhece o entorno da escola? Já teve momentos pessoais de interação e integração com a comunidade campesina? Considera-se possuir uma identidade com a cultura campesina?
7. Durante o processo educativo, como acontece o diálogo e a interação entre comunidade e escola?
8. A escola procura estimular vivências de processos democráticos e participativos?
9. O que diferencia Educação da escola do Campo em Tempo Integral Bela Vista das demais escolas do município que encontram-se nos espaços urbanos?
10. Qual o seu embasamento teórico e pedagógico para desenvolver suas práticas?
11. Você costuma questionar-se sobre sua prática? Em que momentos?
12. Ao selecionar os conteúdos a serem trabalhados, quais as metodologias e abordagens são utilizadas? E em sua opinião, o que difere das aulas nas escolas localizadas no espaço urbano?
13. O que você entende por educação integral? É a mesma coisa que educação em tempo integral?
14. Como você vê a relação da proposta de tempo integral com a proposta da escola do campo com vistas a sucessão familiar?
15. O que você entende por interdisciplinaridade, transdisciplinaridade, integralidade, interculturalidade e transculturalidade? De que forma estes conceitos estão permeando sua prática em sala de aula?
16. O que você entende por currículo integrado? E como acontece a articulação entre educação do campo, educação integral e de tempo integral no currículo da escola?
17. No seu ponto de vista a execução das atividades do tempo integral estão impactando o currículo da escola? Se afirmativo, de que forma?
18. O que você entende por educação popular? Acha que sua prática contempla?

19. Você considera que o currículo da escola está produzindo efeito na vida dos alunos da Escola do Campo em Tempo Integral Bela Vista?
20. Você gostaria de acrescentar mais alguma informação?

## APÊNDICE B – Tabela de transcrição das entrevistas

### Professora 1

Professor:	Pergunta N° 1	Pergunta N°2	Pergunta N°3	Pergunta N°4	Pergunta N°5
Professora 1:	Sou formada desde 2015, mas atuando como professora estou a dois anos. Por que antes disso estava trabalhando em uma fábrica de imóveis mas o meu sonho sempre foi ir para sala de aula, em especial em escola do campo é o 1º ano no ano passado e retrasado trabalhei com educação especial. Trabalhei em Águas frias e em Nova Erechim, no campo é minha primeira experiência	Então, como eu gosto muito de me desafiar eu escolhi pelo diferencial, por que sempre ouvi falar em escola do campo. Minha curiosidade era trabalhar na escola do campo, e eu queria muito trabalhar com crianças por que onde eu trabalhei na educação especial era com adultos em sala com o ensino médio, então é outro patamar e meu sonho era mesmo com crianças pequenas. Quando eu tive a oportunidade de vir para escola de campo, eu escolhi vir para escola de campo. Pra mim está sendo um desafio, mas eu gosto de desafios, então não é facil mas quando falaram você vai pra escola de campo, eu pensei "Ah eu trabalhei no campo, e eu já ouvi falar muito da escola do campo, então eu quero muito ir pra lá por que deve ser muito legal trabalhar lá". Mas é muito desafiador, mas eu estou gostando. Então foi por opção minha mesmo.	Não, não participei	Então eu acho que o currículo é um planejamento de como vai ser articulado as atividades é o ensino todo da escola Eu acredito que seja isso pra ter mais uma sequência nas atividades em especial para o colégio todo para ter uma sequência do que os professores vão fazer do que a escola vai fazer pra ter uma programação é para ser mais organizado. Acho que a função do currículo é mesmo ter uma organização para o professor saber como vai trabalhar como vai administrar as atividades e como vai prosseguir.	Sim pra mim eu acho que a escola do campo ela tenta preparar, é... a criança para pelo menos se manter. "Ah meu pai e minha mãe trabalham no campo ai eu não gosto" e eles mesmo dizem "ah não filho você tem que estudar, porque aqui você não pode ficar, você não tem futuro" e tal, eu acho que a escola do campo vem pra isso vem para dar um "up" na criança, no adolescente para ele ir pensando "não cara, eu posso fazer uma coisa diferente, acho que o pai e a mãe estão pensando isso, mas não é bem isso eu estou gostando porque a escola do campo está dando, um rumo, uma ideia, um pensamento diferente para essa criança". Acho que é isso.

Pergunta N°6	Pergunta N°7	Pergunta N°8	Pergunta N°9
Isso então eu estou conhecendo agora o entorno da escola por que também é pouco tempo que eu estou aqui, mas eu já estou conhecendo o entorno. Da comunidade ainda não conheço muito aqui, mais os vizinhos que a gente está tentando ir visitar ou fazendo piquenique ali e tal, mas a gente está programando para fazer coisas aqui na comunidade, para ter mais coisas assim tal, e eu penso, "não sei se vai dar tempo", mas eu gostaria de conhecer assim algumas famílias, vou ver se consigo fazer isso pelo menos as famílias dos alunos. Com certeza me considero possuir uma característica com o campo porque eu me criei nele, eu estava na roça fazia de tudo, plantava, colhia, limpava a Terra com a enxada. Então eu me sinto assim, é como dizer, uma colona, sabe, e até uma coisa que eu gosto muito, eu sempre falo para meu esposo, que um dia eu quero ter o meu cantinho no meio do Mato, eu quero plantar minha salada, o meu repolho, a minha cenoura, por que está dentro de mim ainda isso, é uma coisa que eu gosto.	Então pelo que eu estou percebendo, no início e o que a gente já conversou, já se reúne pra conversar, para planejar as coisas, acho que essa interação vai acontecendo durante o ano. "Ah... vou trabalhar aqui na sala sobre o porquinho e vou trazer a família". A família vai saber, que a família que dou o porquinho pra gente cuidar aqui na escola ou que dou os coelhos que tem aqui, que eles vão lá alimentam e dão água, cuidam, eu acho que é essa a interação, "o meu filho está aqui na escola eu sei que doe um porquinho, eles estão aprendendo a cuidar do porquinho, ele vai saber que aqui em casa ele também vai colaborar." então eu acho que é essa a interação que acontece.	Processos democráticos e participativos? Eu acredito que sim, com certeza a escola sempre tenta fazer o mais democrático possível, ser o máximo participativa possível, sempre que a gente vai fazer alguma coisa a gente tenta fazer isso, estimular eles para serem democráticos, saber até onde vai o seu limite até onde você pode ir, até onde você pode chegar.	Então, eu não tive contato com as escolas urbanas daqui, eu só trabalhei no município que eu moro, que é Nova Erechim, mas, eu acredito que tenha bastante diferença, porque quando a gente fala em escola do campo, provavelmente a gente vai trabalhar mais coisas que diz respeito ao campo, essa é uma diferença básica, e se tratando de crianças pequenas com certeza vão trabalhar muito com isso.

Pergunta N°10	Pergunta N°11	Pergunta N°12	Pergunta N°13
O meu embasamento teórico eu busco sempre, conhecer as crianças, qual a dificuldade delas e nunca começo, por exemplo, do começo, "Ah, eu vou trabalhar a letra A porque, tem a ordem alfabética". Não eu tentei desde o início conhecer cada criança, mas eu já consigo perceber qual a dificuldade e por onde vou começar.	Me questiono bastante. às vezes eu não durmo, eu me questiono muito e eu acabo chorando.	Então, isso eu tenho uma visão assim da escola urbana, trabalhar só didática a didática a didática. olha a gente tem uns livros didáticos aqui, mas eu trabalho muito pouco. Eu gosto deles porque eles me direcionam, mas, eu não os tenho como um rumo, acho que essa é a diferença, aqui a escola do campo eu tenho a didática deles, dos meus alunos, "Ah, o que é que você faz lá? você e o seu pai". Os meus alunos são propostas do meu planejamento as crianças participam do diálogo.	Acho que não, acho que quando fala do tempo integral fala do tempo que fica na escola, mas o trabalhar integral é isso que a gente está falando, a gente vai trabalhar a história do pai do Roberto que vendeu o boi, ele vende boi, ele cria bois, ele compra bois, eu acho que é isso. Trabalhar integral é trabalhar o integral da criança, de tudo o que ela vive em casa, aqui na escola e tal. Mas o tempo integral é o tempo que a gente fica aqui na escola. Então eu acho que o integral da criança é trabalhar o tempo da criança.

Pergunta N°14	Pergunta N°15	Pergunta N°16	Pergunta N°17
<p>Do tempo integral de outras escolas eu não tenho conhecimento, eu tô conhecendo agora esse projeto que é da escola do campo, que acho que é muito interessante, que é a sucessão familiar. Então o que eu consegui perceber e o que eu consigo entender, é que a escola do campo trabalhando no tempo integral da criança com certeza vai ganhar muitos adeptos do campo ainda, então vai contribuir muito para a criança. Se não tivesse a proposta do tempo integral seria uma escola normal.</p>	<p><b>Interdisciplinaridade:</b> ser interdisciplinar. Então eu acho, não sei se estou correta no meu pensamento, mas a palavra me diz que eu trabalho interdisciplinar, que eu incluo ciências, português, matemática, trabalhando tudo no mesmo, aí eu saio daqui da sala e vou trabalhar com eles lá fora sobre o que a gente trabalhou aqui na sala de aula. <b>Transdisciplinaridade:</b> Eu não sei, essa palavra não estudei, mas eu acho que é transferir algum conhecimento, a prática. <b>Integralidade:</b> integrar, acho que também é uma maneira de integrar, que a gente integra as disciplinas, os conteúdos, acho que é isso. A integralidade eu não sei se eu confundi a integralidade com interdisciplinaridade, mas a palavra me diz que a gente integra os conteúdos, o que a gente quer ensinar, o que a gente planeja em um todo. <b>Interculturalidade:</b> Então eu acho que é um assunto que está bem agora assíduo, porque a gente vê bastante falando sobre a cultura, que a gente precisa respeitar a cultura do outro. Eu acho que é uma mistura de culturas, eu acho que a gente tem que deixar claro que cada um tem que respeitar a cultura do outro, porque são várias culturas, acho que tem a ver com isso com a cultura de cada um. <b>Transculturalidade:</b> não sei também qual é o significado exato da palavra, me parece que vem de transferir.</p>	<p>Eu acho que currículo integrado é o que a gente trabalha aqui na escola, acho que integração é eu integrar o que eu trabalho com a prof do 3º ano, com a do 1º e a do 4º ano, quatro professores trabalhando junto, isso vira um bolo de neve maravilhoso de conhecimento.</p>	

Pergunta N°18	Pergunta N°19	Pergunta N°20



## Professora 2

Professor:	Pergunta N° 1	Pergunta N°2	Pergunta N°3	Pergunta N°4	Pergunta N°5
Professora 2:	Pedagoga e primeira experiência	Só tinha vaga aqui, mas eu tinha interesse em conhecer a escola do campo que eu tanto ouvia falar	Não.	Na verdade é um norte, que nem pra mim que sou nova, pra tu ter uma direção, uma noção, pra tu se basear.	Não seria ensinar só o currículo né, só o que está ali, mas desde os valores, aqui como a gente trabalha com eles aqui, mas consegui trabalhar o conteúdo em sala de aula e interligar com alguma coisa lá fora da sala, para eles aprenderem na prática e ter uma noção de como que é no campo. Também, como nós temos aqui, muitos do primeiro ano são da cidade, então eles falam assim, sem noção nenhuma de como é no campo. Ah, ter uma galinha, mesmo ter uma horta, então eu penso consegui interligar o currículo com as vivências.

Pergunta N°6	Pergunta N°7	Pergunta N°8	Pergunta N°9
Não. Não. Eu sou do interior, sempre morei no interior até concluir a faculdade. Agora que eu comecei a dar aula aqui é que eu vim morar na cidade	Eu acredito que é possível, mas eu ainda não consigo fazer o diálogo com a comunidade.	Acredito que sim.	Pra começar o integral, né. A questão do campo deles ter o contato com a natureza

Pergunta N°10	Pergunta N°11	Pergunta N°12	Pergunta N°13
<p>Principalmente no currículo. Em pesquisas, mas principalmente dentro do currículo.</p>	<p>Sim. Bastante.</p>	<p>Ah, depende né. Mas assim, Como aqui, como a questão da alfabetização, estou trabalhando o som das letras. Ah, então vamos trabalhar a horta, então a gente sabe que o "h" não tem som. Então, começa dali e vai pra horta. Tento sempre associar.</p>	<p>Eu sei que não é, mas agora diferenciar...</p>

Pergunta N°14	Pergunta N°15	Pergunta N°16	Pergunta N°17
<p>A educação integral influencia. Eu acredito que é uma relação importante. Até eu vejo por mim né, que eu não tive uma educação em tempo integral e não estudei em uma escola do campo. Quem sabe se eu tivesse, desde pequena, não ter só meus pais como referência né, mas na escola trabalhar, ter uma outra visão, outro conhecimento sobre o campo, quem sabe eu ainda estaria no campo.</p>	<p>No momento não consigo responder a estes conceitos. Integralidade me vem logo o integral. Cultura. Meu Deus</p>	<p>Eu não sei colocar as palavras. Eu penso que seria a integração, dos conteúdos, das práticas com as vivências</p>	<p>Eu acredito que sim.</p>

Pergunta N°18	Pergunta N°19	Pergunta N°20
Não lembro	Acho que sim.	No momento não.

### Professora 3

Professor:	Pergunta N° 1	Pergunta N°2	Pergunta N°3	Pergunta N°4	Pergunta N°5
Professora 3:	Licenciatura em informática e pós-graduação em informática. Formada em pedagogia e educação física. Trabalho na educação antes mesmo da organização deste currículo	Como sou professora de área, informática, a vaga é de 30 horas na secretaria. Então atendo a todas as escolas. Agora atendo inglês também. Até a licença da professora	Sim. Foi feito a parceria com a universidade Federal	Currículo é o norte para o professor. Norteando o professor.	Uma educação voltada para o campo. Penso que uma educação que estimule, mantenha a criança a ficar, gostar do campo. Tentar voltar esse olhar para também as qualidades do campo. Assim, a gente já tem essa crença que é não, vou estudar e depois vou pra cidade. Eu penso que não, deve fazer essa ponte. Da criança crescer e querer ficar no campo.

Pergunta N°6	Pergunta N°7	Pergunta N°8	Pergunta N°9
Sim.	Minha área é mais específica. Mas eu vejo que aqui na escola há essa interação entre comunidade e escola. Até mesmo porque nossa comunidade é bem participativa, envolvida com o meio escolar. E tem a questão de parcerias, por meio dos eventos, dos projetos, dos cursos...	Em tese sim. Procura.	As vivências, como ficam o dia inteiro aqui, têm certas experiências que os da escola da cidade não tem. Lá é somente o currículo, aqui é o currículo e oficinas que os ajudam na sua formação.

Pergunta N°10	Pergunta N°11	Pergunta N°12	Pergunta N°13
O meu é baseado na BNCC.	Sim, principalmente na escola do campo, gostaria de estar mais envolvida, gostaria de estar mais, de trabalhar mais coisas importantes sobre o campo. Mas minha carga horária não permite.	Essa é uma pergunta muito importante a ser respondida, pois hoje, não faço diferenciação, os conteúdos que trabalho aqui são os mesmos da cidade. Eu sigo o currículo de informática. Não deveria ser assim, mas é a mesma metodologia	Não. Educação em tempo integral é porque o aluno está o dia inteiro aqui na escola. Educação integral é quando a formação do aluno se dá integral. Quando que ele aprende vários campos de... me faltam as palavras

Pergunta N°14	Pergunta N°15	Pergunta N°16	Pergunta N°17
Tem que se colocar em diferentes pontos de vista. É importante as crianças estarem aqui o dia todo, É importante, mas também é importante ele conviver com a realidade da família. Com as lidas da família. Vendo, como funciona a propriedade. Eu penso que é importante. Mas é importante eles estarem aqui estudando, pois contribuem para a formação deles. A ideia aqui, é de no contraturno oferecer essas vivências	<b>Interdisciplinaridade</b> é trabalhar todas as matérias a mesma língua. Eu sempre procuro trabalhar na informática o que as professoras estão trabalhando, porém, como venho uma vez por semana fica mais difícil. Então assim oh, mais ou menos busco no currículo delas, encaixar, pra que eu possa dar mais um suporte. Transdisciplinaridade, boa pergunta, não sei. Integralidade, é o todo. <b>Integralidade</b> , é o todo. <b>Interculturalidade</b> é a mistura de todas as culturas, é a passagem pelas mais diversas culturas integradas. Difícil essa pergunta, não vou poder responder essa pergunta hoje. <b>Transculturalidade</b> mesma questão.	Acredito que seja, essa questão de trabalhar todo mundo junto com o mesmo projeto, voltado com o mesmo olhar.	Na verdade eu acho que não está acontecendo. Acho que deve ser integral, o currículo com a parte da tarde. Eu vejo que as oficinas da cultura não tem ligação nenhuma com o currículo da cultura. É importante ter as oficinas de baile, sim é importante, mas a escola está oferecendo pouquíssimas oficinas que tem ligação real, que tem sentido real com o currículo.

Pergunta N°18	Pergunta N°19	Pergunta N°20
<p data-bbox="244 680 619 808">Uma educação pra todos, popular, para todos, que todo mundo tem direito. Tento trabalhar o máximo com simplicidade possível, para que seja compreendido por todos.</p>	<p data-bbox="638 707 975 786">Olha, acho que no início sim, mas que agora não mais, está muito parecida como uma outra escola qualquer.</p>	<p data-bbox="1145 734 1270 763">Não obrigada.</p>

## Professora 4

Professor:	Pergunta N° 1	Pergunta N°2	Pergunta N°3	Pergunta N°4	Pergunta N°5
Professora 4:	Pedagogia com especialização. Trabalho na educação a mais de 22 anos. Na escola do campo a maior parte do tempo.	Escolha pessoal, eu gosto daqui	Sim, todas as pessoas que trabalhavam na época e também a comunidade.	O currículo é o que vamos trabalhar né, eu é mais educação infantil né, seria as disciplinas, mas eu é mais as experiências. O currículo é muito importante, ainda mais para a escola do campo, trabalhando a realidade da criança, para ir ao científico.	É a educação voltada a escola do campo, voltada as coisas do campo, projetos voltados, tipo os animais, a horta, a apicultura, a plantação de alimentos para os animais. Outra cultura, outras experiências, ou a culinária. O resgate da cultura das pessoas da comunidade, a cultura. A escola deve ajudar as crianças a pensar que é bom, e é bom realmente, é mais assim, um clima mais saudável, produz alimento mais saudável. Você produz o que Você está comendo. O valor que Você tem que dar, por que é da agricultura, lá da terra que a gente tira o nosso alimento. E Você tem que ensinar a criança que Você tem que valorizar, e não rotular o agricultor. E também a base de nosso município é a agricultura.

Pergunta N°6	Pergunta N°7	Pergunta N°8	Pergunta N°9
Sim. Sou do campo	Procuramos fazer os eventos curriculares envolvendo a comunidade. Pais, comunidades em geral.	Procura, a escola é muito importante ela bem vista, valorizada neste ponto. Os pais adoram né de ver a escola aliada a comunidade escolar.	Meu Deus, as outras a gente ficava assim mais, a gente saia mas menos, a gente ficava mais em sala, não era visto assim num amplo, não ficar aqui só dentro da sala. Trabalha o pedagógico sim, mas relaciona os passeios. A aprendizagem se torna muito mais ampla.

Pergunta N°10	Pergunta N°11	Pergunta N°12	Pergunta N°13
<p>Eu trabalho com as experiências, tem o mapa da Amosc de experiência. Trabalho bastante experiências concretas e vou para o científico.</p>	<p>Ah, a gente pensa né. Porque também o tempo é curto. A gente pensa, ah eu poderia fazer melhor.</p>	<p>Tudo tem que partir do mapa de experiência. E daí a gente vê o que vai trabalhar, vai envolvendo, pois, uma coisa vai puxando a outra. E envolver também as oficinas a tarde. Aqui no campo as metodologias são mais livres.</p>	<p>Integral, essa escola a gente vê que é tudo integrado. O trabalho de manhã no currículo e o trabalho a tarde que é dos projetos é integrado. Seria uma educação em tempo integral, que nem na educação infantil a gente tem que ver a criança num todo. Então se a gente vê a criança num todo, é integral. Tem que trabalhar integral e não em gavetinha. Ambas são a mesma coisa.</p>

Pergunta N°14	Pergunta N°15	Pergunta N°16	Pergunta N°17
<p>Tem que ser trabalhado e mostrado para a criança que o campo é um lugar bom de viver, é um lugar que a gente pode produzir alimentos saudáveis, é um lugar mais agradável, sossegado. A sucessão familiar eu acho que a educação através da articulação dos elementos do campo com os conteúdos escolares contribui bastante para a sucessão familiar. Com mais tempo a gente consegue articular ainda mais. Porém, a gente percebe que os pais que tem mais condições e estão mais organizados com o campo eles tem mais condições dos filhos ficarem no campo. A gente ajuda, a gente conversa, mas a gente vê que as famílias que tem menos renda, os filhos procuram ir pra cidade, procurar um emprego. Fica no campo somente quem tem uma propriedade com condições financeiras.</p>	<p><b>Interdisciplinaridade</b> é trabalhar, interligar as experiências, interligando uma com a outra, sem separar. A trans já abrange mais, vai mais amplo. <b>Integralidade</b> é o integral, integralizado. <b>Interculturalidade</b>, trabalhar voltado a cultura né, vai mais amplo que a cultura. Trans, mais amplo ainda</p>	<p>É uma ligação né, partindo da realidade da criança, do que a gente está trabalhando em nosso mapa de experiências. Vc vai interligando né, tudo tem um porque do objetivo vc quer alcançar com a criança né. Aonde a gente quer chegar.</p>	<p>A gente se reúne, temos os projetos, a gente tem o ppp, temos feito no estudo pra abranger, um plano de ação</p>



Pergunta N°18	Pergunta N°19	Pergunta N°20
<p>Pode ser que eu já ouvi. Da população, do povo.</p>	<p>Sim, eles tem mais aprendizagem, gostam de vir para a escola. Se não gostassem iriam teimar para vir. Eles tem uma autonomia, se viram.</p>	

## Professora 5

Professor:	Pergunta N° 1	Pergunta N°2	Pergunta N°3	Pergunta N°4	Pergunta N°5
Professora 5:				<p>Currículo é um documento onde nós profissionais da educação, nos baseamos para a elaboração de nossas aulas. Algo que a gente precisa seguir, poderia até dizer, algo que nos norteia para desenvolver o nosso trabalho.</p>	<p>A educação do campo para mim, é de acordo com a realidade das crianças que moram no campo. Então a gente, enquanto escola do campo, não seria bem a palavra incentivo, mas vou usar esta, as crianças à permanecer no campo, juntamente com seus familiares. Dar continuidade no trabalho, no que os pais já vem desenvolvendo.</p>

Pergunta N°6	Pergunta N°7	Pergunta N°8	Pergunta N°9
<p>Conheço o entorno da escola. Já tive momentos de integração com essa comunidade, inclusive estudei nela, então, conheço boa parte do entorno aqui. E possuo uma identidade com a cultura campesina, pois residia no campo, fui pra cidade, mas voltei a morar no campo.</p>	<p>Eu acredito que a gente consegue fazer isso através das experiências que a gente realiza na escola. Então, o que eu trabalho de manhã, eu consigo fazer uma experiência à tarde, saindo, dessa forma.</p>	<p>Sim.</p>	<p>Olha, eu não trabalhei em outras escolas daqui do município, mas eu cito de outras escolas da cidade em que eu trabalhei. Nas crianças o que eu sinto é que as crianças daqui são mais o lado humano, elas percebem em seus relacionamentos. Você consegue falar a língua delas, eu como sou uma pessoa simples eu percebo que elas são mais humildes, humanas, possuem mais respeito. Até a questão mesmo da família, eu nunca tive um desentendimento com as famílias, já em outras escolas não posso dizer o mesmo. As famílias daqui conseguem entender o papel do professor, de participar, da valorização. No ensino isso influencia a prática.</p>

Pergunta N°10	Pergunta N°11	Pergunta N°12	Pergunta N°13
<p>Olha para ser bem sincera, sim, a gente estudou isso né, na faculdade, mas hoje não que eu me embase exatamente em um, talvez seja um erro meu mas...</p>	<p>Sim, na hora de meu planejamento e quando chego em casa a noite. Faço essa reflexão comigo mesmo. Bá, será que o que eu estou passando para as crianças elas estão aprendendo? Será que desta forma elas estão entendendo? Estou falando a língua delas?</p>	<p>Não sei se irei lhe responder certo, mas algo que seja de acordo com a realidade deles, Do dia a dia deles. Não usaria a mesma metodologia se iria para a cidade, pois a realidade daqui é diferente de lá.</p>	<p>Educação integral, seria o ser humano por completo. Eu não posso chegar aqui na sala para trabalhar somente o que tenho aqui do meu planejamento, do que eu tenho no meu currículo. Eu também tenho que trabalhar esse lado humano com as crianças, pensar no outro. Empatia, enfim...</p>

Pergunta N°14	Pergunta N°15	Pergunta N°16	Pergunta N°17
<p>Muitas coisas do que a gente faz aqui na escola com as crianças, os pais não desenvolvem em casa. Posso citar um exemplo, mas a questão da horta, a gente trabalha aqui na escola, e sabe-se que mesmo morando no campo, tem famílias que não tem esse costume. E que, então a criança percebe nós trabalhando a horta aqui na escola e comenta em casa com o pai e mãe a necessidade de em casa também se ter uma horta.</p>	<p><b>Interdisciplinaridade:</b> trabalhar a questão de todas as matérias interligadas.  <b>Transdisciplinaridade,</b> não sei.  <b>Integralidade:</b> seria o integral, dos conteúdos.  <b>Interculturalidade e transculturalidade:</b> Não sei.</p>	<p>Seria o conteúdo do currículo, mas que eu consigo interligar ele com..., por exemplo, ah eu estou trabalhando algum conteúdo em ciências, faz parte do currículo, eu consigo interligar ele com uma prática!</p>	<p>Sim.</p>

Pergunta N°18	Pergunta N°19	Pergunta N°20
<p>A educação popular seria como o próprio nome diz, a educação que a gente, seria um conhecimento prévio, conhecimento do convívio, do senso comum.</p>	<p>Acredito que sim.</p>	<p>Não obrigada.</p>

## Professora 6

Professor:	Pergunta N° 1	Pergunta N°2	Pergunta N°3	Pergunta N°4	Pergunta N°5
Professora 6:	Graduação em pedagogia e pós graduada em Teorias e metodologias de educação em educação infantil e anos iniciais. Meu tempo de trabalho já passa dos 30 anos. Mas em específico nesta escola, já é uns 12 anos.	Na verdade eu fui lotada nesta escola, porque a escola onde eu trabalhava fechou e aí me removeram para, aí permaneci aqui até hoje.	Sim. Teve várias conversas, discussões. Não foi de hoje para amanhã. Foi um tempo bastante longo. De planejamento, análises, até se transformar neste currículo.	O currículo na verdade, é uma base, um norte para trabalhar, e é aqueles conteúdos que são essenciais para trabalhar com as crianças e especialmente, agora o nosso que é voltado pra educação do campo, ele tem algo essencial que tu tem que seguir aquele rumo aí e a importância para você não se distanciar daquilo que você tem que trabalhar	A educação do campo, eu acredito que seja estar trabalhando, não deixar as crianças aquém do que está acontecendo lá fora, mas estar puxando eles para que realmente sejam do local onde eles trabalham, do local onde mora a família. Que a educação seja voltada para melhorar a qualidade de vida deles. Eu acho que o papel da escola do campo neste caminho é realmente estar fazendo isso, mostrando que nós temos alternativas no campo, e que a vida no campo é saudável, que é necessária, e que temos a possibilidade de seguir em frente sem ir para a cidade buscar outras coisas. Eu acho assim, que a família seguindo nesse caminho aí, com certeza os filhos irão sentir gosto do que a família faz no campo. Porque até então, a gente só vê falas das famílias que se a gente for ver os comentários, de que aqui não dá para trabalhar etc e tal. A escola do campo, pode mostrar que não, que é o contrário, que é possível ter uma qualidade de vida muito melhor e outras possibilidades no campo.

Pergunta N°6	Pergunta N°7	Pergunta N°8	Pergunta N°9
Eu conheço, porém, as vezes a gente pensa que conhece tudo, mas não é bem assim né. Possuo sim uma identidade campesina, sou e me identifico muito com ela	Esse diálogo a gente sempre tenta ir buscar coisas. Que eles, a comunidade, nos ajudem tipo assim, com materiais, conhecimentos que nos ajudem a estar trabalhando na escola, essa cultura toda né. Sempre na medida do possível a gente vai buscar esses conhecimentos ou levando as crianças até eles, ou estar trazendo eles até a escola.	Bastante. A gente sempre procura estar fazendo isso, trazendo para eles a participação, que é muito necessária. A comunidade dentro da escola é muito necessária, sem eles a gente não vai conseguir trabalhar, fazer realmente a nossa função enquanto escola. E a Democracia, os momentos Democráticos, isso é muito importante né. Traz, leva, tanto nós também.	Eu, pelo conhecimento que tenho das escolas que já trabalhei lá na cidade, penso que o que diferencia, ao menos no meu modo de trabalho demandado pela escola é o trabalho interdisciplinar. É estar integrando tudo, todas as disciplinas e trabalhar. Percebo que lá na escola da cidade se trabalha mais separado as coisas. Não faz aquela integração toda, nem com a própria comunidade, com o entorno da escola.

Pergunta N°10	Pergunta N°11	Pergunta N°12	Pergunta N°13
<p>Olha eu acho que na verdade é bastante uma mistura que a gente faz. Sempre buscando o melhor. Quanto a teóricos, nos baseamos em Paulo Freire, Vygotsky e Vai juntando. Muitas vezes, falando bem a verdade a gente nem se baseia muito em teoria, muitas vezes a gente trabalha, até parece ser o senso comum, mas quando você vai verificar algumas coisas, fazer leituras, tu tem aquele caminho que tu quer trilhar né, aí você busca aquilo e você vai encontrar algumas teorias que condizem com aquilo e às vezes para você parece até o senso comum.</p>	<p>Muito, muito. Será que estou fazendo certo, será que isso está ajudando meu aluno. Ele está conseguindo desenvolver aquilo que eu realmente procuro desenvolver e até muitas vezes eu me sinto assim, com que meio enrolada nos meus conteúdos, nos meus assuntos. Sabe, porque assim, eu trabalho de uma forma de que nunca se acaba o conteúdo, eu vou pegar um conteúdo e vou até o fim, não, vai e volta, de repente está dentro daquilo de novo e os meus conteúdos vão sendo assim. Então me questiono bastante.</p>	<p>Aquilo que está dentro da nossa proposta de trabalho. A gente sabe, que a gente tem esse currículo, a gente sabe que temos o currículo regionalizado, que está dentro da BNCC, mas tem coisas que estão ali e para nossa escola, para o nosso entorno não condizem. Então, eu tento sempre buscar aquilo que nos rodeia, aquela metodologia de estar sempre de dialogando, sempre envolvendo as crianças. Porque de nada adianta eu estar enchendo um caderno de conteúdos se eles, as crianças, não sabem o que estão fazendo</p>	<p>Educação integral é a educação do todo né. Uma educação, eu penso, tanto de valores, ética, conteúdos, conhecimentos. A educação de tempo integral é o tempo todo você está trabalhando a criança, como nós aqui na escola. Trabalhando o tempo todo. Eu penso dessa forma, que a gente aqui da escola está trabalhando em tempo integral o tempo todo. Qualquer coisa que você faça, você está trabalhando na educação. A própria alimentação, nosso almoço, nosso Lanche, é um exemplo, de momento em que a gente consegue trabalhar de alguma forma a criança.</p>

Pergunta N°14	Pergunta N°15	Pergunta N°16	Pergunta N°17
<p>Eu vejo assim, que isso tem muito a ver, porque coisas pequenas que a gente trabalha com as crianças e vai mostrando para eles, dessa importância, desse trabalho do campo e onde eles moram, eles vão começar e levar para vida. Então, tem uma relação muito grande entre uma coisa e outra, porque assim, parece coisas pequenas, no momento parece que você não fez nada, mas daí um tempo depois você vai perceber que aquilo que realmente você trabalhou, aquilo que você talvez não deu muita importância ajudou ele a fazer aquele trabalho maravilhoso que ele está fazendo.</p>	<p>Bem, eu não vou saber falar dos conceitos de acordo. A gente já ouviu falar mas não lembra deles certinho, mas eu penso que tudo isso tem a ver de não trabalhar de modo separado, porque as coisas na nossa vivência, uma coisa tá ligada na outra. Então é assim, eu penso que isso tudo tem a ver com esse trabalho que a gente faz, o trabalho integrado. Juntando todas as coisas e trabalhando as disciplinas, mas não está separando em gavetinha, trabalhando tudo ao mesmo tempo e de uma forma bem legal e atraente para as crianças.</p>	<p>O currículo integrado é o que junta tudo, a vivência dos alunos com os conteúdos da escola, mas aqueles conteúdos que realmente interessam para ele. Aquilo que faz parte da vivência dele, eu entendo isso.</p>	<p>Impactando de forma positiva. Eu acho que sim, por que essas atividades que a gente faz na parte da tarde, que seriam as oficinas, elas ajudam muito no desenvolvimento da criança no currículo comum. Até porque a gente sempre tenta integrar de alguma forma ou outra, estar trazendo coisas, fazendo projetos e levando aqueles conhecimentos de fora para esse trabalho. Isso ajuda muito a criança ser mais solta, trabalhar mais em equipe, ser autônoma, cuidado com as coisas, com os outros, com o patrimônio. Na minha opinião está ajudando muito.</p>

Pergunta N°18	Pergunta N°19	Pergunta N°20
<p>A educação popular na verdade de alguma forma a minha prática também a contempla, porque tem horas que educação popular, no que para mim entendo ser a educação que tem mais a ver com o dia a dia dessa criança na vivência dela na família.</p>	<p>Está bastante. Até quando a gente sai, que vê as crianças que já passaram pela nossa escola, por esse currículo, claro, não todos, não podemos generalizar, mas a diferença. Nossa como eles são diferentes no modo de agir, na própria sociedade, na forma, até no próprio comportamento diante de algumas situações, a preservação das coisas, o cuidado que eles tem, isso já presenciei várias vezes. Então sim, está produzindo efeito.</p>	<p>Eu acho assim, que para nós professores, para quem trabalha aqui na escola, sabe já sou aposentada e este ano eu tinha oportunidade de ir trabalhar em outra escola e eu não quis. Porque para mim é um aprendizado muito grande estar aqui na escola. Todos os anos tem coisas diferentes, tem oportunidade de conhecer, de estar aumentando o nosso conhecimento e a minha paixão na verdade é aqui o campo, que eu nasci e me criei. Fico muito feliz em ver as crianças aqui livres, felizes e soltas. Os professores que passarem por aqui, com certeza irão aprender muitas coisas boas.</p>

## Professora 7

Professor:	Pergunta N° 1	Pergunta N°2	Pergunta N°3	Pergunta N°4	Pergunta N°5
Professora 7:	<p>Eu comecei minha formação em 2012, em 2015 eu me formei. Quando eu comecei a faculdade, não deu dois meses já me chamaram pra trabalhar, porque não tinha profe de arte. Desde então, desde 2012 estou trabalhando até hoje. Em todas as escolas do município eu já passei. Então, sempre trabalhei na Bela Vista.</p>	<p>Era a vaga que tinha né. Era a vaga.</p>	<p>Através de cursos, forma</p>	<p>Ah eu acho que currículo é o que norteia a gente né, o nosso andar de todo o dia. Você tem que ter uma direção. O currículo é o teu planejamento.</p>	<p>A nosso origem né, a gente vem de lá, então, ..não sei explicar com palavras.. A gente (escola) tem que incentivar as crianças a permanecerem no campo. Através de projetos.</p>

Pergunta N°6	Pergunta N°7	Pergunta N°8	Pergunta N°9
<p>Sim. Nasci no campo, portanto reconheço possuir uma identidade.</p>	<p>Através de reuniões, dos chamamentos para a comunidade participar, de projetos, de encontros...</p>	<p>sim.</p>	<p>Ah, eu acho assim, como eu trabalho nas duas escolas né, eu acho que na escola do campo a gente tem mais disponibilidades de usar outros espaços, ali na escola urbana a gente só tem aquele cantinho e deu, a gente não tem como sair daí. Então no campo a gente pode sair ao ar livre, a gente pode explorar a comunidade.</p>



Pergunta N°10	Pergunta N°11	Pergunta N°12	Pergunta N°13
<p>O meu embasamento é as minhas vivências. A gente já vive no campo, tem vivências aí a partir disso a gente...</p>	<p>Sim, quando não dá certo. Quando a gente tem planejado e não ocorre daquela forma né. Acho que é isso.</p>	<p>No urbano eu uso mais imagens, tipo impressas, já no campo eu posso explorar o espaço lá fora.</p>	<p>Eu acho que não é a mesma coisa. O tempo integral se amplia mais né, do que integral, digamos, integral é o dia. Não sei também responder.</p>

Pergunta N°14	Pergunta N°15	Pergunta N°16	Pergunta N°17
<p>Penso que contribui, porque daí a gente tem mais tempo com a criança para ter nossa (escola) rotina, nossos projetos para integrar com a comunidade.</p>	<p>Interdisciplinariedade é você não trabalhar na gavetinha né, é trabalhar junto. Não permeia a minha prática da maneira que deveria ser. Acho que não sei o que é transdisciplinariedade. Integralidade é algo integral? Interculturalidade é entre as culturas. Transculturalidade não sei.</p>	<p>Meu Deus. Seria o currículo integral, isso?</p>	<p>Eu acredito que sim. Acho que está impactando de forma positiva. A gente tem bastante a contribuição das crianças, o positivo deles.</p>

Pergunta N°18	Pergunta N°19	Pergunta N°20
<p>Educação popular, hummm. Não sei.</p>	<p>Eu acho que sim.</p>	<p>Eu só acho que deveria ter mais diálogo. Porque como eu não estou só aqui, eu vejo isso nos outros profes que também tem outras escolas. Pois, tem coisa que a gente fica sabendo de última hora, e não consegue integrar no processo, ou também as vezes não fica sabendo. Então parece que a gente fica meio perdida. E as vezes vem muita informação.</p>

## Professora 8

Professor:	Pergunta N° 1	Pergunta N°2	Pergunta N°3	Pergunta N°4	Pergunta N°5
Professora 8:	Pedagogia em séries iniciais, educação infantil e com especialização nas duas áreas. Trabalho há 26 anos na educação e dois anos apenas nesta escola.	Foi escolha pessoal, eu me identifiquei com o campo cresci no campo.	Sim, mas busco conhecer mais, mas busco conhecer mais, mas busco conhecer mais.	É um documento elaborado para o funcionamento da escola onde nos dá o norte, de nossas ações para atingir objetivos de ensinar, aprender, vivenciar, reformar atitudes para desenvolver as habilidades que existem em cada um de nós.	Escola do campo é aprender que através dela teremos a chance de devolver a comunidade sua integridade e permanência das famílias no meio Rural. Desenvolver nas crianças a habilidade de que viver no campo é bom.

Pergunta N°6	Pergunta N°7	Pergunta N°8	Pergunta N°9
Sim, eu amo o campo e as pessoas que vivem nele. O entorno eu o conheço e procuro fazer parcerias e conexões.	Através das parcerias entendemos melhor a história de nosso campo, realizando visitas com entrevistas. Na parceria ajudamos a escola a ter vida rural.	Eu acredito que aos poucos isso se tornará mais do que só educativo.	A escola do campo interage mais com seu entorno, busca estar em grande movimento entre família, escola e comunidade.

Pergunta N°10	Pergunta N°11	Pergunta N°12	Pergunta N°13
<p>Sou apaixonada por Paulo Freire, Maria Ferreiro, Montessori, Piaget e Vygotsky porém entre estes os principais que me embasam é os dois primeiros.</p>	<p>Sim, em todos os momentos.</p>	<p>Então, para selecionar os conteúdos é necessário seguir a bncc e o diagnóstico da turma. O que me ajuda é a autoavaliação para ajudar quem não aprendeu. As oficinas realizadas pela parte da tarde sempre estão ligadas aos meus conteúdos. A educação da escola do campo é diferente das demais, pois no Rural é possível vivenciar, experienciar, onde aprendemos para a vida.</p>	<p>Para mim é o todo. Em tempo integral estamos interligados, as famílias e a comunidade.</p>

Pergunta N°14	Pergunta N°15	Pergunta N°16	Pergunta N°17
<p>O campo será contemplado com famílias felizes e produtivas, organizadas e humanizadas.</p>	<p>Interligando os diversos componentes de aprendizagem nos diversos conteúdos para preparar as crianças de alguma maneira para a vida.</p>	<p>O currículo de nossa escola é a base de nos manter interligados à aprendizagem de nossas crianças, com as famílias e a comunidade.</p>	<p>Aos poucos estamos buscando e aprendendo, sempre mais o que faz uma escola com família e comunidade o tempo todo aprendendo com parcerias, experiências e dedicação. A escola do campo sempre se fortalece e cresce.</p>

Pergunta N°18	Pergunta N°19	Pergunta N°20
<p data-bbox="248 689 624 792">Sim a educação popular é vivenciar a vida de nossa população como um todo, com sua cultura, sabedoria e luta para o direito de todos.</p>	<p data-bbox="639 689 971 792">Com certeza sempre há crianças que desenvolvem suas habilidades de maneira que isso nos faz acreditar que está fluindo.</p>	

## **APÊNDICE C – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)**

### **COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA – CEP/UFFS TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)**

#### **OS DOCENTES DA ESCOLA DO CAMPO E OS SABERES NECESSÁRIOS A SUA PRÁTICA**

Prezado participante,

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa “Os docentes da escola do campo e os saberes necessários a sua prática”. Desenvolvida por Juliana Bianchi Gilioli, discente de Mestrado em Educação da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), Campus de Chapecó, sob orientação da Professora Dr.<sup>a</sup> Ana Maria de Oliveira Pereira.

O objetivo central do estudo é Compreender os saberes necessários para a prática docente em uma escola que articula educação do campo, educação integral e educação em tempo integral, tendo em vista, que a materialidade do currículo constituído por essas três modalidades, exige por parte dos docentes saberes essenciais.

O convite a sua participação se deve ao fato de que é docente em uma escola que articula essas três modalidades em seu currículo, neste caso, da Escola do Campo em Tempo Integral Bela Vista, lócus de nossa pesquisa, e também por reconhecer que é um dos onze agentes principais da efetividade deste currículo, portanto, sua participação será muito importante para a realização deste estudo, pois irá oportunizar também o confronto com o que os autores/literaturas apontam sobre a formação docente necessária para atuar na educação do campo. Após apresentação da pesquisa, realizada de forma presencial pela pesquisadora principal no próprio coletivo de docentes da escola, você será convidado a participar da pesquisa, e o presente termo (TCLE) deve ser assinado pelos participantes e recebido/entregue a pesquisadora principal, antes mesmo de agendamento individual de data e horário para desenvolvimento da entrevista e observações. O agendamento se dará de ordem individual, respeitando a sequência organizacional de primeiro realizar a entrevista para depois as observações. As entrevistas serão transcritas e armazenadas, em arquivos digitais, mas somente terão acesso ao material a pesquisadora e sua orientadora. O processo de coleta de dados se dará pela pesquisadora principal e os dados fornecidos pelos participantes ficarão armazenados pelo pesquisador responsável em formato digital e físico, em dispositivo local, no período de até cinco anos, sendo posteriormente deletado de todos os dispositivos.

Ressalto que 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 da pesquisadora informações sobre sua participação e/ou sobre a pesquisa, o que poderá ser feito através dos meios de contato explicitados neste Termo.

Caso necessário trechos de sua fala, utilizaremos nomes fantasias, respeitando e preservando sua identidade, porém, caso desejar que seu nome conste no trabalho final deverá autorizar neste Consentimento.

Assinale a seguir conforme sua autorização:

**Autorizo a utilização de meu nome  Não autorizo a utilização de meu nome**

A sua participação consistirá em responder perguntas de um roteiro de entrevista. Esta terá o tempo máximo de duração de aproximadamente uma hora e será gravada somente para a transcrição das informações e somente com a sua autorização.

Assinale a seguir conforme sua autorização:

**Autorizo gravação  Não autorizo gravação**

O benefício relacionado com a sua colaboração nesta pesquisa é o de contribuir para o fortalecimento da educação do campo no âmbito da efetivação da educação integral nas escolas do campo como possível alternativa político-pedagógica à permanência das escolas no campo e ao desenvolvimento emancipatório de seus sujeitos.

É notório que a pesquisa poderá oferecer alguns riscos aos participantes, como: desconforto, medo, estresse, cansaço ao participar da entrevista, quebra de anonimato, invasão de privacidade, constrangimento, falta de tempo para responder a pesquisa, exposição da imagem do participante em fotos que possam resultar na sua identificação, divulgação de dados confidenciais. Porém, com o objetivo de prevenir ou minimizar estes riscos, adotaremos algumas medidas. Entre elas: garantir o sigilo em relação as suas respostas, as quais serão tidas como confidenciais e utilizadas apenas para fins científicos da pesquisa. Proporcionar um ambiente que proporcione privacidade durante a coleta de dados, a partir de uma abordagem humanizada, escuta atenta e acolhimento do participante. Prezar pela confidencialidade e a privacidade, a proteção da imagem, garantindo a não utilização das informações em prejuízo dos participantes, garantindo o zelo pelo sigilo dos dados fornecidos e pela guarda adequada das informações coletadas, assumindo também o compromisso de não publicar o nome dos participantes (nem mesmo as iniciais) ou qualquer outra forma que permita a identificação individual. Deve-se garantir ao participante da pesquisa o direito de acesso ao teor do conteúdo do instrumento (tópicos que serão abordados) antes de responder as perguntas. Todos os riscos que possam trazer algum prejuízo aos participantes serão de inteira responsabilidade dos pesquisadores, estando sempre à disposição para minimizá-los e resolvê-los. Os pesquisadores assumirão a responsabilidade de dar assistência integral às complicações e danos decorrentes dos riscos previstos; Garantimos que o estudo será suspenso imediatamente ao perceber algum risco ou dano à saúde do sujeito participante da pesquisa, conseqüente à mesma, não previsto no termo de consentimento. Garantir também, que os participantes da pesquisa que vierem a

sofrer qualquer tipo de dano previsto ou não no termo de consentimento e resultante de sua participação, além do direito à assistência integral, têm direito à indenização. Outra medida caso algum dos riscos acima citados ocorram, será de imediatamente informar o serviço/local de coleta dos dados.

Os resultados da pesquisa serão divulgados em eventos e/ou publicações científicas mantendo sigilo dos dados pessoais. Porém, a devolutiva dos achados da pesquisa aos participantes e ao local de coleta de dados será realizada através da disponibilização da pesquisa final aos entrevistados e instituição investigada, enviados digitalmente.

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!

CAAE: 54234321.3.0000.5564

Número do Parecer de aprovação no CEP/UFFS: 5.361.720

Data de Aprovação: 21/04/2022

Nova Itaberaba,

---

Assinatura do Pesquisador Responsável

Contato profissional com o(a) pesquisador(a) responsável:

Tel.: (014– 49 – 92001-2059) ou (014– 49 – 98816-3686)

*E-mail:* julianabgilioli@yahoo.com.br

Endereço para correspondência: Linha União da Serra – KM 547- Casa- Interior- CEP 889818-000 – Nova Itaberaba – Santa Catarina – Brasil

“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.uffs@uffs.edu.br

**[http://www.uffs.edu.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=2710&Itemid=1101&site=proppg](http://www.uffs.edu.br/index.php?option=com_content&view=article&id=2710&Itemid=1101&site=proppg)**

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: \_\_\_\_\_



**ANEXO A – Print da publicação de aprovação da nova matriz curricular**

The image is a screenshot of a Facebook post from the official page of the Prefeitura de Nova Itaberaba. The post features a photograph of a large group of people, including officials and community members, seated in a room for a meeting. Two men are standing at the front of the room, addressing the group. The room has posters on the walls, one of which is yellow and mentions 'Escola em tempo integral'. The Facebook interface shows the post was made on November 1, 2018, and is being followed. The text of the post describes the meeting as a significant event for the implementation of full-time schooling in Nova Itaberaba, highlighting the project's focus on education, culture, and child development.

**Prefeitura de Nova Itaberaba**  
1 de novembro de 2018 · 🌐

Seguindo

Visão geral · Comentários

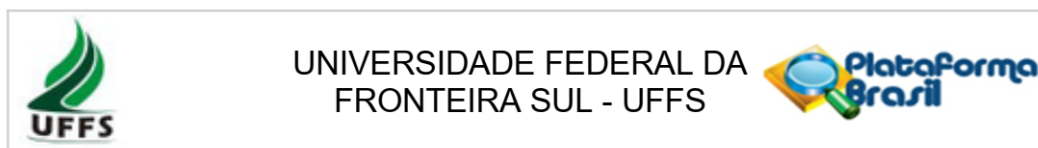
👉 A reunião na noite desta quarta-feira, 31, na Escola Municipal da Bela Vista, certamente, ficará na história de Nova Itaberaba. Pais, autoridades, profissionais da educação e comunidade em geral aprovaram a implantação da Escola em tempo integral na Bela Vista. Um projeto inovador que a partir de 2019 fortalecerá a educação, valorizando, especialmente, a cultura do campo, oferecendo um contraturno com inúmeras oficinas de fortalecimento da educação, da cultura e da construção do conhecimento das nossas crianças. 🙌🙌🙌🙌🙌🙌

#Novaltaberaba  
Ver menos

Seja a primeira pessoa a comentar.

Escola em tempo integral

## ANEXO B – Parecer Consubstanciado



### PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

#### DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

**Título da Pesquisa:** FORMAÇÃO DE PROFESSORES: SABERES NECESSÁRIOS PARA ARTICULAR EDUCAÇÃO DO CAMPO, EDUCAÇÃO INTEGRAL E EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL

**Pesquisador:** JULIANA BIANCHI GILIOLI

**Área Temática:**

**Versão:** 5

**CAAE:** 54234321.3.0000.5564

**Instituição Proponente:** UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL - UFFS

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

#### DADOS DO PARECER

**Número do Parecer:** 5.361.720

#### Apresentação do Projeto:

##### TRANSCRIÇÃO – RESUMO

A Educação no/do Campo é uma possibilidade às crianças e adolescentes manterem-se no espaço rural, para que junto com suas famílias possam construir alternativas para qualificar as atividades e as vivências no/do campo. É notório que historicamente a educação do campo carece de políticas públicas educacionais, que cumpram de fato, com o papel de uma educação pública, gratuita, única e laica, baseada nos princípios de igualdade, liberdade e solidariedade. Durante muito tempo, e ainda hoje vivenciamos alguns resquícios da ausência dessa política, pois percebe-se que as concepções e características da educação do campo revelam ainda práticas assistencialistas e compensatórias, não concebendo o campo como espaço de possibilidade de ampliação da qualidade de vida, lugar de muitas experiências e saberes que deve ser levado em consideração no processo de ensino e aprendizagem na escola pensada para a educação do campo, ou seja, capaz de articular a vida das crianças e adolescentes na relação campo-cidade, sem abandonar o campo, sem precisar migrar de forma brusca, podendo assim conectar seu percurso formativo às questões da comunidade a qual pertencem. Neste sentido, a pesquisa realizará um estudo em uma escola do campo, no município de Nova Itaberaba, oeste de Santa Catarina, que no intuito de impedir seu fechamento devido ao baixo número de matrículas, reorganiza sua matriz curricular, transformando-se em escola do campo em tempo integral,

**Endereço:** Rodovia SC 484 Km 02, Fronteira Sul - Bloco da Biblioteca - sala 310, 3º andar

**Bairro:** Área Rural

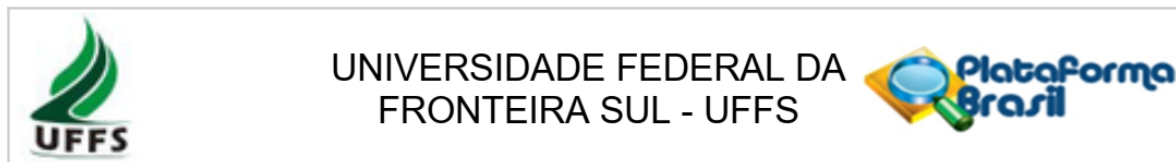
**CEP:** 89.815-899

**UF:** SC

**Município:** CHAPECO

**Telefone:** (49)2049-3745

**E-mail:** cep.uffs@uffs.edu.br



Continuação do Parecer: 5.361.720

ancorada nos pressupostos da educação do campo, educação integral e educação em tempo integral, elevando de forma significativa o número de matrículas. A pesquisa busca responder a seguinte pergunta: Qual a formação adequada aos professores que atuam em uma escola no/do campo possível de articular educação do campo, educação integral e educação em tempo integral? Com objetivo de identificar os saberes necessários para a prática docente em uma escola que articula educação do campo, educação integral e educação em tempo integral. Para responder ao problema e alcançar ao objetivo proposto, a pesquisa será desenvolvida por meio do estudo de caso na Escola do Campo em Tempo Integral Bela Vista, com levantamento de referencial teórico sobre o tema, entrevistas com docentes da referida escola, bem como, observação de seus planos de ensino e material utilizado em suas práticas pedagógicas. Por se tratar de pesquisa exploratória, o estudo e análise dos dados serão realizados à luz do materialismo histórico e dialético. Ao estabelecer a associação entre a base legal que orienta a educação do campo, o referencial teórico sobre a formação docente adequada para atuar na educação no/do campo, com os dados revelados nas entrevistas com os docentes que atuam nessa escola, a sistematização dessa análise far-se-á de forma contextualizada. O resultado da pesquisa deve desencadear propostas e ações para qualificar a educação do/no campo no âmbito da formação docente.

**COMENTÁRIOS:**

Adequado

**Objetivo da Pesquisa:**

**TRANSCRIÇÃO – HIPÓTESE:**

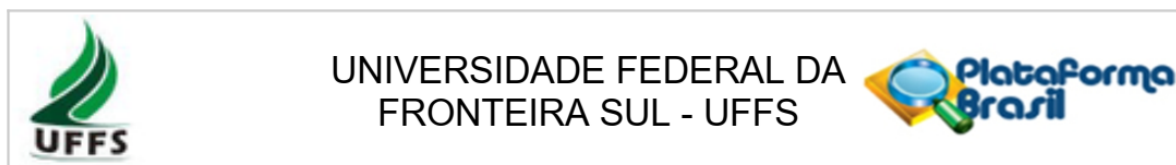
Não se aplica.

**HIPÓTESE – COMENTÁRIOS:**

Adequado, considerando a abordagem qualitativa

-----

**Endereço:** Rodovia SC 484 Km 02, Fronteira Sul - Bloco da Biblioteca - sala 310, 3º andar  
**Bairro:** Área Rural **CEP:** 89.815-899  
**UF:** SC **Município:** CHAPECO  
**Telefone:** (49)2049-3745 **E-mail:** cep.uffs@uffs.edu.br



Continuação do Parecer: 5.361.720

#### TRANSCRIÇÃO – OBJETIVOS:

##### Objetivo Primário:

Identificar os saberes necessários para a prática docente em uma escola que articula educação do campo, educação integral e educação em tempo integral.

##### Objetivo Secundário:

- Compreender os principais pilares da educação do campo e como se articulam com a estrutura vigente do currículo da escola do campo;
- Conhecer os fundamentos da educação integral e do tempo integral;
- Analisar as vivências e o currículo da Escola do Campo em Tempo Integral Bela Vista;
- Identificar os saberes necessários aos professores para dar conta de um currículo que articula educação do campo, educação integral e educação em tempo integral;
- Contribuir para o fortalecimento da educação do campo no âmbito da efetivação da educação integral nessas escolas como possível alternativa político-pedagógica à permanência das escolas no campo e ao desenvolvimento emancipatório de seus sujeitos.

#### OBJETIVO PRIMÁRIO – COMENTÁRIOS:

Adequado

#### OBJETIVOS SECUNDÁRIOS – COMENTÁRIOS:

Adequados

#### **Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

##### TRANSCRIÇÃO – RISCOS:

É notório que a pesquisa poderá oferecer alguns riscos aos participantes, como: desconforto, medo, estresse, cansaço ao participar da entrevista, quebra de anonimato, invasão de privacidade, constrangimento, falta de tempo para responder a pesquisa, exposição da imagem do participante em fotos que possam resultar na sua identificação, divulgação de dados confidenciais. Porém, com o objetivo de prevenir ou minimizar estes riscos, adotaremos algumas medidas. Entre elas: garantir o sigilo em relação às suas respostas, as quais serão tidas como confidenciais e utilizadas apenas para fins científicos da pesquisa. Proporcionar um ambiente que proporcione privacidade durante a coleta de dados, a partir de uma abordagem humanizada, escuta atenta e acolhimento do participante. Prezar pela confidencialidade e a privacidade, a proteção da imagem, garantindo a não utilização das informações em prejuízo dos participantes,

**Endereço:** Rodovia SC 484 Km 02, Fronteira Sul - Bloco da Biblioteca - sala 310, 3º andar

**Bairro:** Área Rural

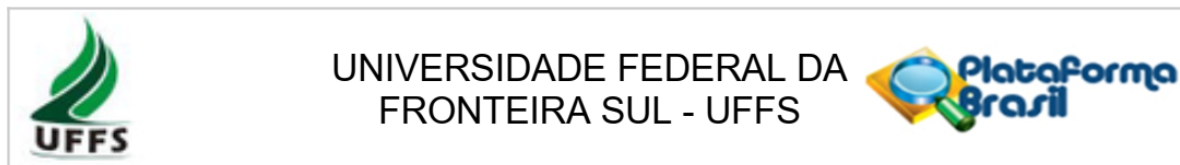
**CEP:** 89.815-899

**UF:** SC

**Município:** CHAPECO

**Telefone:** (49)2049-3745

**E-mail:** cep.uffs@uffs.edu.br



Continuação do Parecer: 5.361.720

garantindo o zelo pelo sigilo dos dados fornecidos e pela guarda adequada das informações coletadas, assumindo também o compromisso de não publicar o nome dos participantes (nem mesmo as iniciais) ou qualquer outra forma que permita a identificação individual. Deve-se garantir ao participante da pesquisa o direito de acesso ao teor do conteúdo do instrumento (tópicos que serão abordados) antes de responder as perguntas. Todos os riscos que possam trazer algum prejuízo aos participantes serão de inteira responsabilidade dos pesquisadores, estando sempre à disposição para minimizá-los e resolvê-los. Os pesquisados assumirão a responsabilidade de dar assistência integral às complicações e danos decorrentes dos riscos previstos; Garantimos que o estudo será suspenso imediatamente ao perceber algum risco ou dano à saúde do sujeito participante da pesquisa, conseqüente à mesma, não previsto no termo de consentimento. Garantir também, que os participantes da pesquisa que vierem a sofrer qualquer tipo de dano previsto ou não no termo de consentimento e resultado de sua participação, além do direito à assistência integral, têm direito à indenização. Outra medida caso algum dos riscos acima citados ocorram, será de imediatamente informar o serviço/local de coleta dos dados.

#### RISCOS – COMENTÁRIOS:

Adequado

#### TRANSCRIÇÃO – BENEFÍCIOS:

- Contribuir para o fortalecimento da educação do campo no âmbito da efetivação da educação integral nas escolas do campo;- Oferecer uma possível alternativa político-pedagógica à permanência das escolas no campo e ao desenvolvimento emancipatório de seus sujeitos;- Confrontar o conhecimento empírico com a literatura;

#### BENEFÍCIOS – COMENTÁRIOS:

Adequado

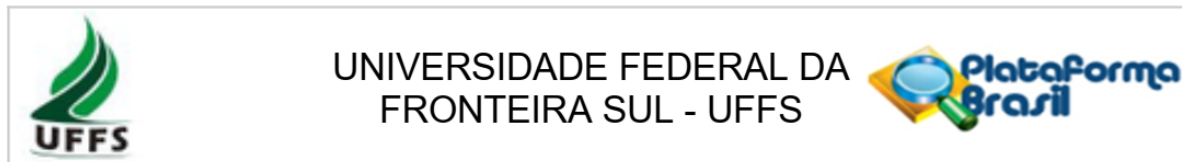
#### Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

##### TRANSCRIÇÃO – DESENHO:

A referida pesquisa inscreve-se na discussão da educação do campo e da educação integral em tempo integral. Para tanto, pretende realizar um estudo em uma escola do campo, no município de Nova Itaberaba, oeste de Santa Catarina, que no intuito de impedir seu fechamento devido ao

**Endereço:** Rodovia SC 484 Km 02, Fronteira Sul - Bloco da Biblioteca - sala 310, 3º andar  
**Bairro:** Área Rural **CEP:** 89.815-899  
**UF:** SC **Município:** CHAPECO  
**Telefone:** (49)2049-3745 **E-mail:** cep.uffs@uffs.edu.br



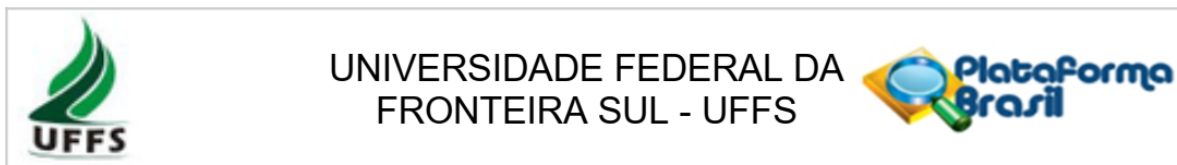


Continuação do Parecer: 5.361.720

baixo número de matrículas, reorganiza sua matriz curricular, transformando-se em escola do campo em tempo integral, ancorada nos pressupostos da educação do campo, educação integral e educação em tempo integral, elevando de forma significativa o número de matrículas. A pesquisa busca responder a seguinte pergunta: Qual a formação necessária aos professores que atuam em uma escola no/do campo possível de articular educação do cam-po, educação integral e educação em tempo integral? Com objetivo de Identificar os saberes necessários para a prática docente em uma escola que articula educação do campo, educação integral e educação em tempo integral. Para responder ao problema e alcançar ao objetivo proposto, a pesquisa será desenvolvida por meio do estudo de caso na Escola do Campo em Tempo Integral Bela Vista, com levantamento de referencial teórico sobre o tema, entrevistas com docentes da referida escola e observação de aulas, plano de ensino e material utilizado. Por se tratar de pesquisa exploratória, o estudo e análise dos dados serão realizados à luz do materialismo histórico e dialético, sob a abordagem de análise de conteúdo. Ao estabelecer a associação entre a base legal que orienta a educação do campo, o referencial teórico sobre a formação docente necessária para atuar na educação no/do campo, com os dados revelados nas entrevistas com os docentes que atuam nessa escola, a sistematização dessa análise far-se-á de forma contextualizada. O resultado da pesquisa deve desencadear propostas e ações para qualificar a educação do/no campo no âmbito da formação docente. No entanto, como prevê a metodologia desta pesquisa, far-se-á a coleta de dados a partir de entrevistas semies-truturadas, que durarão no máximo 1 hora, e observação do plano de ensino e materiais utili-zados pelos docentes da Escola do Campo em Tempo Integral Bela Vista. Todo o processo de coleta de dados será realizado pela pesquisadora principal, Juliana Bianchi Gilioli, obtendo como procedimento para a realização, agendamento prévio e autorização da escola e docen-tes. Com intuito de garantir a intensidade e amplitude nos registros e análise das entrevistas, sob o consentimento e autorização dos envolvidos, portaremos um gravador, e para as ob-servações, utilizaremos registros escritos, bloco de anotações, fotos e cópias. Pretende-se entrevistar e observar todos os professores da escola, totalizando um número de onze profis-sionais.

É notório que a pesquisa poderá oferecer alguns riscos aos participantes, porém, com o obje-tivo de prevenir ou minimizar estes riscos, adotaremos algumas medidas. Entre elas: garantir o sigilo em relação as suas respostas, as quais serão tidas como confidenciais e utilizadas ape-nas para fins científicos da pesquisa. Proporcionar um ambiente que proporcione privacidade durante a coleta de dados, a partir de uma abordagem humanizada, escuta atenta e acolhimen-to do participante. Prezar pela confidencialidade e a privacidade, a proteção da imagem, ga-rantindo a

**Endereço:** Rodovia SC 484 Km 02, Fronteira Sul - Bloco da Biblioteca - sala 310, 3º andar  
**Bairro:** Área Rural **CEP:** 89.815-899  
**UF:** SC **Município:** CHAPECO  
**Telefone:** (49)2049-3745 **E-mail:** cep.uffs@uffs.edu.br



Continuação do Parecer: 5.361.720

não utilização das informações em prejuízo dos participantes, garantindo o zelo pelo sigilo dos dados fornecidos e pela guarda adequada das informações coletadas, assu-mindo também o compromisso de não publicar o nome dos participantes (nem mesmo as iniciais) ou qualquer outra forma que permita a identificação individual. Deve-se garantir ao participante da pesquisa o direito de acesso ao teor do conteúdo do instrumento (tópicos que serão abordados) antes de responder as perguntas. Todos os riscos que possam trazer algum prejuízo aos participantes serão de inteira responsabilidade dos pesquisadores, estando sem-pre à disposição para minimizá-los e resolvê-los.

#### TRANSCRIÇÃO – METODOLOGIA PROPOSTA:

O percurso metodológico que pretende-se percorrer na pesquisa está em garantir o processo dialético, ou seja, de atentar para os vários fatores e contextos, tanto nos estudos teóricos como na pesquisa empírica. Portanto, possui uma abordagem qualitativa, e em consonância com o objetivo da investigação, o estudo classifica-se como exploratório, pois visa proporcionar maior familiaridade com o problema, tornando-o explícito ou construindo hipóteses sobre ele (PRODANOV, 2013, p. 127). Buscamos com a pesquisa “iluminar a decisão” ou “as deci-sões” (YIN, 2015, pg.16) da escola, logo, nossa opção metodológica se encaminha para a realização de um estudo de caso. Elencamos como categorias de análise para a organização do trabalho, saberes à prática docente, escola do campo, escola integral e de tempo integral; e o currículo. No âmbito da pesquisa empírica para desenvolver o estudo de caso será por meio de entrevistas semiestruturadas e observação do plano de ensino e do material utilizado pelo docente, bem como assistir algumas aulas, pois conforme Gil (2002), no estudo de caso para a garantia da qualidade e significância dos resultados obtidos, o processo da coleta de dados deve-se utilizar de mais de uma técnica ou de múltiplas evidências (GIL, 2002, p.140). As entrevistas e observações, obtendo autorização, serão realizadas a partir de agendamento prévio, com todos os docentes que atuam na Escola do Campo em Tempo Integral Bela Vista, professores regentes e de áreas específicas, totalizando, onze participantes. A entrevista se-miestruturada, terá no máximo uma hora de duração e para a efetividade dos registros será gravada, transcritas e armazenadas, em arquivos digitais, mas somente terão acesso ao mate-rial a pesquisadora e sua orientadora. É somente a partir desta atividade, que a pesquisadora principal realizará a observação de algumas aulas, do plano de ensino e de materiais pedagó-gicos utilizados pelos docentes, utilizando como ferramentas de registro cópias, fotos, bloco de anotações e outros. Tal metodologia permitirá

**Endereço:** Rodovia SC 484 Km 02, Fronteira Sul - Bloco da Biblioteca - sala 310, 3º andar  
**Bairro:** Área Rural **CEP:** 89.815-899  
**UF:** SC **Município:** CHAPECO  
**Telefone:** (49)2049-3745 **E-mail:** cep.uffs@uffs.edu.br



UNIVERSIDADE FEDERAL DA  
FRONTEIRA SUL - UFFS



Continuação do Parecer: 5.361.720

confrontar com o que os autores/literaturas apontam sobre a formação docente necessária para atuar na educação do campo e observar inclusive se as práticas pedagógicas dos professores estão sendo condizente a estrutura do currículo proposto, ou seja, currículo de escola no/do campo em tempo integral. Os dados fornecidos pelos participantes ficarão armazenados em dispositivo local do pesquisador responsável no período de até cinco anos, posteriormente o prazo sendo deletado de todos os dispositivos. Quanto aos resultados da pesquisa serão divulgados em eventos e/ou publicações científicas mantendo sigilo dos dados pessoais. Porém, a devolutiva dos achados da pesquisa aos participantes e ao local de coleta de dados será realizada através da disponibilização da pesquisa final aos entrevistados e instituição investigada, enviados digitalmente.

#### DESENHO e METODOLOGIA PROPOSTA – COMENTÁRIOS:

Nos campos “desenho” ou “metodologia proposta”, conforme número de caracteres disponíveis na plataforma Brasil, os pesquisadores deverão:

Adequada

-----

#### TRANSCRIÇÃO – CRITÉRIO DE INCLUSÃO:

O critério de inclusão é justamente que seja docente da escola, ou seja, os professores regentes e mais os das áreas específicas (Arte, Educação Física, Inglês e Informática), totalizando um número de 11 participantes.

#### CRITÉRIO DE INCLUSÃO – COMENTÁRIOS:

Adequado

-----

#### TRANSCRIÇÃO – CRITÉRIO DE EXCLUSÃO:

Não poderão participar da pesquisa, os "oficineiros", profissionais de empresa terceirizada,

**Endereço:** Rodovia SC 484 Km 02, Fronteira Sul - Bloco da Biblioteca - sala 310, 3º andar

**Bairro:** Área Rural

**CEP:** 89.815-899

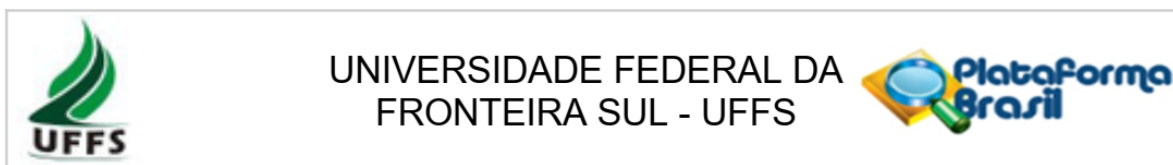
**UF:** SC

**Município:** CHAPECÓ

**Telefone:** (49)2049-3745

**E-mail:** cep.uffs@uffs.edu.br





Continuação do Parecer: 5.361.720

contratados pela secretaria municipal de educação para trabalhar com as crianças oficinas mais técnicas, a exemplo a oficina de Robótica. Estes não possuem uma formação pedagógica e não participam do planejamento escolar.

#### CRITÉRIO DE EXCLUSÃO – COMENTÁRIOS:

Adequado

-----

#### TRANSCRIÇÃO – METODOLOGIA DE ANÁLISE DE DADOS

Conforme Lüdke e André (1986, p. 12) em um estudo de caso: “a preocupação com o processo é muito maior do que com o produto. O interesse do pesquisador ao estudar um determinado problema é verificar como ele se manifesta nas atividades, nos procedimentos e nas interações cotidianas”. Dada essa preocupação, a análise de dados da pesquisa se dará a partir da abordagem da análise de conteúdos. Escolhe-se tal abordagem pela diversidade de fontes dos dados obtidos (pesquisa bibliográfica, entrevista semiestruturada com professores, observação de aulas, plano de ensino e materiais utilizados pelos docentes) e pelo interesse da pesquisa não residir no relato descritivo dos achados e “sim no que estes nos poderão ensinar após serem tratados [...] relativamente a outras coisas” (BARDIN, 1977, p. 38)

#### METODOLOGIA DE ANÁLISE DE DADOS – COMENTÁRIOS:

Adequada

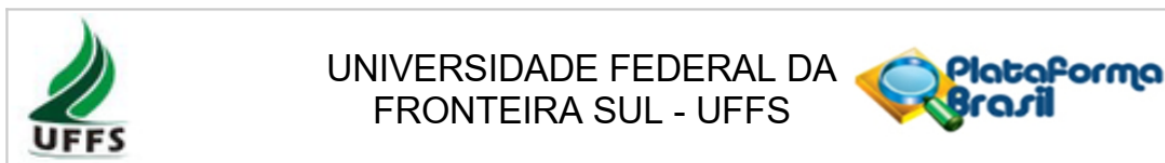
-----

#### TRANSCRIÇÃO – DESFECHOS

Desfecho Primário:

Acredita-se que este estudo, poderá contribuir, tanto para o fortalecimento e qualificação da experiência da escola pesquisada, bem como, indicar possibilidade de ampliação das políticas

**Endereço:** Rodovia SC 484 Km 02, Fronteira Sul - Bloco da Biblioteca - sala 310, 3º andar  
**Bairro:** Área Rural **CEP:** 89.815-899  
**UF:** SC **Município:** CHAPECO  
**Telefone:** (49)2049-3745 **E-mail:** cep.uffs@uffs.edu.br



Continuação do Parecer: 5.361.720

públicas que podem oferecer certas alternativas político-pedagógicas às políticas educacionais de educação do campo, evitando inclusive, o fechamento de outras escolas no espaço rural e aos processos de nuclearização nas sedes dos municípios.

Desfecho Secundário:

Contribuir para o fortalecimento da educação do campo no campo da educação, desencadeando propostas e ações para qualificar a educação do/no campo no âmbito da formação do-cente.

DESFECHOS – COMENTÁRIOS:

Adequados

-----  
CRONOGRAMA DE EXECUÇÃO

Período previsto para coleta de dados –

Nas informações básicas da plataforma brasil: 25/04/2022 a 20/05/2022

No projeto completo: ABR-MAIO/2022

CRONOGRAMA DE EXECUÇÃO – COMENTÁRIOS:

Adequado

**Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

FOLHA DE ROSTO:

Adequada

TCLE - Termo de consentimento livre e esclarecido (para maiores de 18 anos), e/ou Termo de assentimento (para menores de 18 anos), e/ou Termo de consentimento livre e esclarecido para os pais ou responsáveis:

Adequado

DECLARAÇÃO DE CIÊNCIA E CONCORDÂNCIA DAS INSTITUIÇÕES ONDE SERÃO COLETADOS OS

**Endereço:** Rodovia SC 484 Km 02, Fronteira Sul - Bloco da Biblioteca - sala 310, 3º andar

**Bairro:** Área Rural

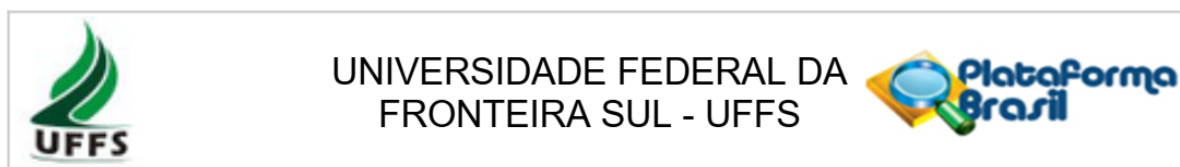
**CEP:** 89.815-899

**UF:** SC

**Município:** CHAPECO

**Telefone:** (49)2049-3745

**E-mail:** cep.uffs@uffs.edu.br



Continuação do Parecer: 5.361.720

DADOS:

Adequada

TERMO DE COMPROMISSO PARA USO DE DADOS EM ARQUIVO (por exemplo: prontuários):

Não se aplica

JUSTIFICATIVA PARA A NÃO-OBTENÇÃO (OU DISPENSA) DO TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO:

Não se aplica

INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS (no projeto detalhado, e também como anexo separado na plataforma brasil):

Adequado

**Recomendações:**

As sugestões a seguir, embora recomendáveis, são de modificação opcional:

# Considerando a atual pandemia do novo coronavírus, e os impactos imensuráveis da COVID-19 (Coronavirus Disease) na vida e rotina dos/as Brasileiros/as, o Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Federal da Fronteira Sul (CEP/UFFS) recomenda cautela ao/à pesquisador/a responsável e à sua equipe de pesquisa, de modo que atentem rigorosamente ao cumprimento das orientações amplamente divulgadas pelos órgãos oficiais de saúde (Ministério da Saúde e Organização Mundial de Saúde). Durante todo o desenvolvimento de sua pesquisa, sobretudo em etapas como a coleta de dados/entrada em campo e devolutiva dos resultados aos/às participantes, deve-se evitar contato físico próximo aos/às participantes e/ou aglomerações de qualquer ordem, para minimizar a elevada transmissibilidade desse vírus, bem como todos os demais impactos nos serviços de saúde e na morbimortalidade da população. Sendo assim, sugerimos que as etapas da pesquisa que envolvam estratégias interativas presenciais, que possam gerar aglomerações, e/ou que não estejam cuidadosamente alinhadas às orientações mais atuais de enfrentamento da pandemia, sejam adiadas para um momento

**Endereço:** Rodovia SC 484 Km 02, Fronteira Sul - Bloco da Biblioteca - sala 310, 3º andar

**Bairro:** Área Rural

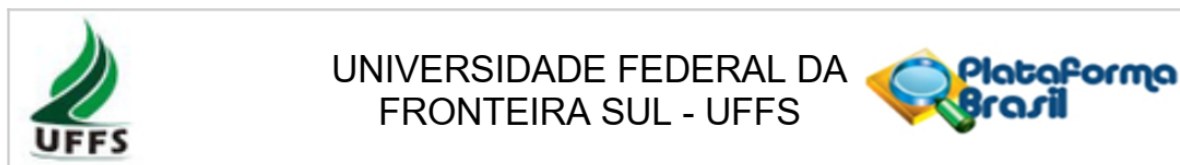
**CEP:** 89.815-899

**UF:** SC

**Município:** CHAPECO

**Telefone:** (49)2049-3745

**E-mail:** cep.uffs@uffs.edu.br



Continuação do Parecer: 5.361.720

oportuno. Por conseguinte, lembramos que para além da situação pandêmica atual, continua sendo responsabilidade ética do/a pesquisador/a e equipe de pesquisa zelar em todas as etapas pela integridade física dos/as participantes/as, não os/as expondo a riscos evitáveis e/ou não previstos em protocolo devidamente aprovado pelo sistema CEP/CONEP.

**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

Não há pendências e/ou inadequações éticas, baseando-se nas Resoluções 466/2012 e 510/2016, do Conselho Nacional de Saúde, e demais normativas complementares. Logo, uma vez que foram procedidas pelo/a pesquisador/a responsável todas as correções apontadas pelo parecer consubstanciado, o Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Federal da Fronteira Sul (CEP/UFFS) julga o protocolo de pesquisa adequado para, a partir da data deste novo parecer consubstanciado, agora de APROVAÇÃO, iniciar as etapas de coleta de dados e/ou qualquer outra que pressuponha contato com os/as participantes.

**Considerações Finais a critério do CEP:**

Prezado (a) Pesquisador(a)

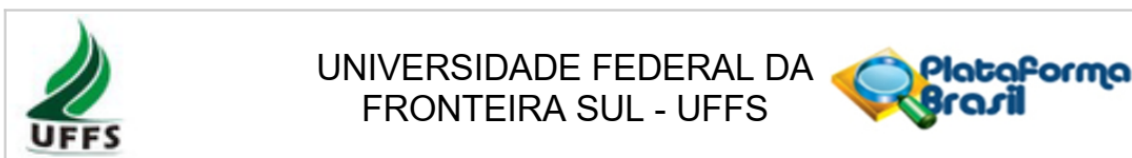
A partir desse momento o CEP passa a ser corresponsável, em termos éticos, do seu projeto de pesquisa – vide artigo X.3.9. da Resolução 466 de 12/12/2012.

Fique atento(a) para as suas obrigações junto a este CEP ao longo da realização da sua pesquisa. Tenha em mente a Resolução CNS 466 de 12/12/2012, a Norma Operacional CNS 001/2013 e o Capítulo III da Resolução CNS 251/1997. A página do CEP/UFFS apresenta alguns pontos no documento “Deveres do Pesquisador”.

Lembre-se que:

1. No prazo máximo de 6 meses, a contar da emissão deste parecer consubstanciado, deverá ser enviado um relatório parcial a este CEP (via NOTIFICAÇÃO, na Plataforma Brasil) referindo em que fase do projeto a pesquisa se encontra. Veja modelo na página do CEP/UFFS. Um novo relatório parcial deverá ser enviado a cada 6 meses, até que seja enviado o relatório final.
2. Qualquer alteração que ocorra no decorrer da execução do seu projeto e que não tenha sido prevista deve ser imediatamente comunicada ao CEP por meio de EMENDA, na Plataforma Brasil. O não cumprimento desta determinação acarretará na suspensão ética do seu projeto.
3. Ao final da pesquisa deverá ser encaminhado o relatório final por meio de NOTIFICAÇÃO, na Plataforma Brasil. Deverá ser anexado comprovação de publicização dos resultados. Veja modelo na página do CEP/UFFS.

**Endereço:** Rodovia SC 484 Km 02, Fronteira Sul - Bloco da Biblioteca - sala 310, 3° andar  
**Bairro:** Área Rural **CEP:** 89.815-899  
**UF:** SC **Município:** CHAPECO  
**Telefone:** (49)2049-3745 **E-mail:** cep.uffs@uffs.edu.br



Continuação do Parecer: 5.361.720

Em caso de dúvida:

Contate o CEP/UFFS: (49) 2049-3745 (8:00 às 12:00 e 14:00 às 17:00) ou cep.uffs@uffs.edu.br;

Contate a Plataforma Brasil pelo telefone 136, opção 8 e opção 9, solicitando ao atendente suporte Plataforma Brasil das 08h às 20h, de segunda a sexta;

Contate a “central de suporte” da Plataforma Brasil, clicando no ícone no canto superior direito da página eletrônica da Plataforma Brasil. O atendimento é online.

Boa pesquisa!

**Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:**

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1852024.pdf	19/04/2022 22:43:34		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	ProjetoModificado.pdf	19/04/2022 22:42:48	JULIANA BIANCHI GILIOLI	Aceito
Outros	Carta_Pendencias.pdf	19/04/2022 22:39:57	JULIANA BIANCHI GILIOLI	Aceito
Cronograma	CronogramaModificado.pdf	19/04/2022 22:39:16	JULIANA BIANCHI GILIOLI	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLEModificado.pdf	01/04/2022 14:39:09	JULIANA BIANCHI GILIOLI	Aceito
Folha de Rosto	Folhaderosto.pdf	30/03/2022 15:00:54	JULIANA BIANCHI GILIOLI	Aceito
Outros	InstrumentoColetaDeDadosModificado.pdf	28/02/2022 16:43:18	JULIANA BIANCHI GILIOLI	Aceito
Declaração de concordância	Dig369.pdf	07/12/2021 15:55:39	JULIANA BIANCHI GILIOLI	Aceito

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

**Endereço:** Rodovia SC 484 Km 02, Fronteira Sul - Bloco da Biblioteca - sala 310, 3º andar  
**Bairro:** Área Rural **CEP:** 89.815-899  
**UF:** SC **Município:** CHAPECO  
**Telefone:** (49)2049-3745 **E-mail:** cep.uffs@uffs.edu.br



UNIVERSIDADE FEDERAL DA  
FRONTEIRA SUL - UFFS



Continuação do Parecer: 5.361.720

CHAPECO, 21 de Abril de 2022

---

**Assinado por:**  
**Renata dos Santos Rabello**  
**(Coordenador(a))**

**Endereço:** Rodovia SC 484 Km 02, Fronteira Sul - Bloco da Biblioteca - sala 310, 3º andar

**Bairro:** Área Rural

**CEP:** 89.815-899

**UF:** SC

**Município:** CHAPECO

**Telefone:** (49)2049-3745

**E-mail:** cep.uffs@uffs.edu.br