

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

ROSANE MORGAN

**O PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO DO
CAMPO NO MUNICÍPIO DE ARATIBA**

ERECHIM

2023

ROSANE MORGAN

**O PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO DO
CAMPO NO MUNICÍPIO DE ARATIBA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação da Universidade Federal da Fronteira Sul – *Campus* Erechim como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação. Linha de Pesquisa: Pesquisa em Educação Não Formal: Práticas Político-Sociais.

Orientador: Prof. Dr. Leandro Carlos Ody

ERECHIM

2023

Bibliotecas da Universidade Federal da Fronteira Sul - UFFS

Morgan, Rosane
O Projeto Político-Pedagógico na perspectiva da
Educação do Campo no município de Aratiba / Rosane
Morgan. -- 2023.
90 f.

Orientador: Doutor Leandro Carlos Ody

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal da
Fronteira Sul, Programa de Pós-Graduação em Educação,
Erechim,RS, 2023.

1. educação do campo. 2. currículo. 3. projeto
político-pedagógico. I. Ody, Leandro Carlos, orient. II.
Universidade Federal da Fronteira Sul. III. Título.

ROSANE MORGAN

**O PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO DO
CAMPO NO MUNICÍPIO DE ARATIBA**

Dissertação apresentada para o Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS) como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação. Linha de Pesquisa: Pesquisa em Educação Não Formal: Práticas Político-Sociais.

Este trabalho foi defendido e aprovado pela banca em 14/02/2023.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Leandro Carlos Ody – UFFS
Orientador

Prof. Dr. Almir Paulo dos Santos – UFFS
Presidente

Prof. Dr. Jerônimo Sartori – UFFS
Membro titular interno

Prof. Dra. Cheron Zanini Moretti – UFFS
Membro titular externo

Prof. Dr. Thiago Ingrassia Pereira – UFFS
Membro suplente

Dedico à minha família, pelo incentivo,
e aos meus amigos, pela compreensão nas
horas de ausência.

Me movo como educador, porque, primeiro, me movo como gente. Ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo. Se a **educação** sozinha não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda (FREIRE, 1987, p. 39).

RESUMO

Este trabalho pretende analisar os Projetos Político-Pedagógicos das Escolas do Campo do Município de Aratiba/RS, a fim de subsidiar reflexões futuras sobre a Educação do Campo. Também, contribuir com a mobilização da comunidade escolar na releitura dos Projetos Político-Pedagógicos das Escolas do Campo localizadas no município de Aratiba/RS, pois a Educação do Campo é a conquista do direito dos cidadãos de todas as idades que vivem e trabalham no campo, percebendo que é um território humano, vivo, onde os saberes e os fazeres presentes no espaço-tempo histórico, social, cultural e desenvolvimento sustentável das Escolas Municipais Castro Alves e São Roque necessitam ser incorporados nos Projetos Político-Pedagógicos de cada escola. Buscou-se examinar os resumos das produções disponibilizados no banco de dados da CAPES, além de periódicos já publicados, relacionados com a temática. A pesquisa foi ancorada pela abordagem qualitativa, cujo tipo de pesquisa foi a bibliográfica. O estado do conhecimento constituiu-se no resultado de um levantamento e revisão do conhecimento produzido acerca do tema, tendo como suporte teórico, dentre outros, Miguel Arroyo (1999), Bernardo Mançano Fernandes (2008); Roseli Salette Caldart (2012) e Mônica Molina (2004). Nesse sentido, estabeleceram-se critérios para a seleção do material que compôs o estudo: possuírem o descritor Projeto Político-Pedagógico no título da produção, ser da área da Ciências Humanas, estar incluído na área da Educação e vinculado à Educação Básica. As leituras dos resumos objetivaram visualizar o tema, o problema de pesquisa, os objetivos, os autores utilizados no referencial teórico, a metodologia da pesquisa, conclusões das pesquisas e contribuições para a comunidade acadêmica, principalmente para a realidade das escolas, a fim de que possa ser garantida a concretização da qualificação do processo de ensino e aprendizagem nas Escolas do Campo através da ressignificação dos Projetos Político-Pedagógicos das Escolas de Aratiba/RS.

Palavras-chave: educação do campo; currículo; projeto político-pedagógico.

RESUMEN

Este trabajo pretende analizar el Proyecto Político-Pedagógico de las escuelas rurales del Municipio de Aratiba/RS, con el fin de apoyar futuras reflexiones sobre la educación rural. También, contribuir para la movilización de la comunidad escolar en la relectura de los Proyectos Político-Pedagógicos de las Escuelas Rurales ubicadas en el municipio de Aratiba/RS, ya que la Educación Rural es la conquista del derecho de los ciudadanos de todas las edades que viven y el trabajo en el campo, comprendiendo que el campo es un territorio humano, vivo, donde los saberes y las acciones presentes en el espacio-tiempo histórico, social, cultural y el desarrollo sustentable de las Escuelas Municipales de Castro Alves y São Roque necesitan ser incorporados a los Proyectos Político-Pedagógicos de cada escuela. Se buscó analizar los resúmenes de las producciones disponibles en la base de datos de la CAPES, además de revistas publicadas anteriormente relacionadas con el tema. La investigación estuvo anclada en el enfoque cualitativo, cuyo tipo de investigación fue la bibliográfica. El estado de conocimiento es el resultado de un levantamiento y revisión del conocimiento producido sobre el tema, teniendo como sustento teórico, entre otros, a Miguel Arroyo (1999); a Bernardo Mançano Fernandes (2008); a Roseli Salette Caldart (2012) y a Mônica Molina (2004). En ese sentido, fue necesario establecer criterios para la selección del material que compuso el estudio, entre ellos, tener el descriptor Proyecto Político-Pedagógico en el título de la producción, ser del área de Ciencias Humanas, estar incluido en el área de Educación y vinculado a la Educación Básica. Las lecturas de los resúmenes tuvieron como objetivo visualizar el tema, el problema de investigación, los objetivos, los autores utilizados en el marco teórico, la metodología de investigación, las conclusiones de la investigación y los aportes a la comunidad académica, principalmente a la realidad de las escuelas, para que pueda ser garantizada la cualificación del proceso de enseñanza y aprendizaje en las escuelas rurales a través de la redefinición de los Proyectos Político-Pedagógicos de las Escuelas de Aratiba/RS.

Palabras clave: educación rural; currículo; proyecto político-pedagógico.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEB	Câmara de Educação Básica
CEED	Conselho Estadual de Educação do Rio Grande do Sul
CME	Conselho Municipal de Educação
CNE	Conselho Nacional de Educação
Covid-19	Doença provocada do Coronavírus
DIEESE	Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EJA	Educação de Jovens e Adultos
GPTE	Grupo Permanente de Trabalho de Educação do Campo
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
Incra	Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
LDBEN	Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional
MDA	Ministério de Desenvolvimento Agrário
MDS	Ministério de Desenvolvimento Social
MEC	Ministério da Educação
MEPF	Ministério Extraordinário da Política Fundiária
MST	Movimento dos Trabalhadores Sem Terra
PPP	Projeto Político-Pedagógico
PPPs	Projetos Político-Pedagógicos
Procampo	Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo
Pronera	Programa Nacional de Educação da Reforma Agrária
RS	Rio Grande do Sul
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
Seduc	Secretaria da Educação
UFFS	Universidade Federal da Fronteira Sul
URI	Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	9
2 EDUCAÇÃO DO CAMPO E SEUS PRESSUPOSTOS	16
2.1 O SURGIMENTO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO E OS MARCOS NORMATIVOS ...	19
2.2 EDUCAÇÃO DO CAMPO, POLÍTICAS PÚBLICAS E PERCURSOS HISTÓRICOS .	31
2.3 DA EDUCAÇÃO RURAL PARA A EDUCAÇÃO DO CAMPO – UMA NOVA PERSPECTIVA.....	39
3 POLÍTICAS EDUCACIONAIS DA EDUCAÇÃO DO CAMPO	44
3.1 POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO DO CAMPO NO ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL	44
3.2 A EDUCAÇÃO DO CAMPO E A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR	47
4 PRESSUPOSTOS METODOLÓGICOS E A ANÁLISE DOS PPPs.....	56
5 A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DO CAMPO.....	65
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	70
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	72
ANEXO A – Parecer Consubstanciado do CEP.....	80
ANEXO B – Folha de rosto para pesquisa envolvendo seres humanos.....	88
ANEXO C – Declaração de ciência e concordância das Instituições envolvidas	89
ANEXO D – Mapa do Município de Aratiba-RS	90

1 INTRODUÇÃO

Condicionada a viver grande parte de minha vida no campo, resolvi introduzir, no corpo deste estudo, um pouco de minha experiência profissional enquanto educadora de Desenvolvimento Sustentável e Educação Infantil e Séries Iniciais do Município de Aratiba, Rio Grande do Sul (RS). Afinal, quem melhor para tratar das questões da Educação do Campo do que alguém que nasceu, cresceu, estudou e, desde 2004, leciona em Escola do Campo?

A presente proposta foi desenvolvida através de estudo bibliográfico relacionado à Educação do Campo, seus marcos normativos, políticas públicas, uma perspectiva sobre a educação rural para a Educação do Campo, políticas de Educação do Campo no estado do Rio Grande do Sul, bem como à Educação do Campo e à Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Também foi feito um estudo dos Projetos Político-Pedagógicos (PPPs) das Escolas do Campo do município de Aratiba, em suma, os PPPs no viés da Educação do Campo no município.

Para iniciar, relato um pouco da minha vida.

Nasci no ano de 1973, em uma família de agricultores, no distrito de Rio Azul, em Aratiba/RS. Casa paterna, onde, além de pai, mãe e irmã mais velha, residiam meu avô e três tios solteiros por parte de pai. Sete anos depois, nascia minha irmã mais nova. Minha infância ocorreu no entorno da residência, pois, até a quinta série, estudei em uma escola municipal localizada em frente à minha casa. Escola multisseriada, na qual a educadora realizava todos os trabalhos para atender seus educandos, como dar aula, merenda, limpeza, documentação.

Concluída a quinta série, e com poucos recursos, meu pai decidiu que o melhor era nos encaminhar aos estudos, uma vez que, na agricultura, as coisas “não estavam andando muito bem” e ele queria condições melhores de vida para suas filhas. Fui estudar na Escola Estadual São Pedro, em Erechim/RS, e morar em casa de família, junto com minha irmã mais velha. Mas não consegui me adaptar e retornei para casa. Continuei meus estudos em Barra do Rio Azul, na Escola Estadual Cardeal Leme. A fim de concluir o Ensino Fundamental, caminhava seis quilômetros diários para pegar o transporte escolar.

Encerrada essa etapa, e não tendo mais como permanecer no campo, retornei a Erechim, fui morar junto com minha irmã mais velha, em um cômodo de duas peças e um banheiro. Por insistência de meu pai, cursei o primeiro ano do Ensino Médio na Escola Estadual Professor Mantovani, porém, haja vista dificuldades de adaptação aos conteúdos, principalmente da Língua Inglesa, contrariei meu pai e fiz o teste de admissão ao curso Normal Magistério. Meu

pai não queria, porque minha irmã mais velha havia feito o teste e não conseguiu aprovação e ele não queria que eu me submetesse a isso também, sem embargo, fui aprovada.

Cursei o Ensino Médio Normal na Escola Estadual José Bonifácio de Erechim e, posso afirmar hoje, que foi a melhor escolha. Anos difíceis, especialmente pela carga horária de estudos, que não me permitiam trabalhar e o dinheiro que nosso pai nos dava era somente para a passagem de retorno, no final de semana, para casa. Concluídos os três anos de Magistério, iniciei estágio supervisionado. Um semestre dando aula com supervisões constantes, sem remuneração e, ao mesmo tempo, cursando faculdade de Ciências Biológicas no turno da noite, na Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (URI), *Campus* de Erechim. Venci esta etapa!

A graduação, em 1994, era no período da noite e, nessa época, surgiu a oportunidade de trabalhar com contrato emergencial em uma escola estadual. Fiz minha inscrição e fui selecionada para atuar em Aratiba e Ponte Preta. Morava em Erechim, trabalhava de dia nestas duas cidades e, no período da noite, cursava a graduação de Ciências Biológicas.

Até este período, meu pai conseguiu pagar a mensalidade, no entanto, as coisas na agricultura foram ficando cada vez mais difíceis e a mensalidade ficou por minha conta. O salário de educadora do estado não era suficiente para custear a mensalidade, aluguel, comida etc. e, por este motivo, fui obrigada a cursar apenas os créditos mínimos da graduação, o que fez com que levasse dez anos para concluí-la. Vergonha deste período todo, não, necessidade e persistência para alcançar os objetivos.

Concluída a graduação, em 2003, com a oportunidade de fazer concurso público para o Magistério em Aratiba, encarei mais esse desafio. Aprovada como professora na Educação Infantil e Séries Iniciais da rede municipal de ensino de Aratiba, sentia que podia ir além. Nesse mesmo ano, tive a possibilidade de realizar Pós-Graduação em Interdisciplinaridade na Formação de Professores e Especialistas da Educação, pelo Instituto Brasileiro de Pós-Graduação e Extensão, no próprio município.

Em 2004, realizei o segundo concurso no município de Aratiba, para a disciplina de Desenvolvimento Sustentável, fui aprovada e passei a trabalhar na Escola Municipal de Ensino Fundamental São Roque, localizada no distrito de Pio X, onde permaneci até final de 2008, com aulas e como diretora da escola. No ano seguinte, fui convidada a trabalhar como supervisora escolar da rede municipal de ensino e, nessa função, permaneci até dezembro de 2016. Nesse período, também sentindo necessidade de realizar meu trabalho da melhor forma, fui em busca de mais uma especialização e, casualmente, a URI, *Campus* de Erechim, estava

ofertando duas especializações: Pós-Graduação em Supervisão Escolar e Orientação Educacional, cursei as duas.

Em 2017, retornei às minhas aulas de Desenvolvimento Sustentável e Séries Iniciais, convivendo mais diretamente com os educandos das Escolas Municipais São Roque e Castro Alves. Senti neles a falta de entusiasmo, de motivação referente às atividades do campo. Percebi que as atividades disponibilizadas não “eram atrativas”: lidar com a terra, plantas, pomar, horta; atividades básicas, no meu ponto de vista, para a subsistência da pequena propriedade rural e, porque não dizer, para a vida do campo. Isso foi deixando-me preocupada.

Em 2018, tive o privilégio de acompanhar encontros com os profissionais da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS) na Escola São Roque, onde o município, na época, estava iniciando o trabalho com a Educação do Campo. Vi, nesses encontros, a possibilidade de aprofundar ainda mais o estudo e tentar entender o que levou ou está levando nossos jovens a “desistirem” do campo. Surgiu, então, pela UFFS, *Campus* Erechim, o Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação, Curso de Mestrado Profissional em Educação. Vi nele a oportunidade de compreender melhor este contexto e desejo colaborar na tentativa de manter o jovem em suas propriedades.

Adicionalmente, a escolha deste tema de estudo relaciona-se à minha área de formação e atuação na Rede Municipal de Ensino de Aratiba, há 19 anos, onde pretendo contribuir com **a formação de educandos voltada para sua permanência no campo**, além de contribuir com a formação de profissionais da educação comprometidos com o desenvolvimento educacional, cultural, social e econômico, assim como professores qualificados para atuar na docência, prioritariamente em Escolas do Campo. Em minha experiência profissional, na qual sou educadora em duas escolas localizadas na zona rural, ficou claro o número diminuto de jovens que ainda residem nas áreas rurais do município de Aratiba, resultando na incerteza sobre qual será o destino dos profissionais formados para o viés de atuação na Educação do Campo.

Destaco que o presente projeto foca na releitura dos Projetos Político-Pedagógicos e referências bibliográficas voltadas à Educação do Campo, buscando entender se o sistema de produção agrícola influencia ou não na permanência do jovem no campo; se a família exerce influência sobre a decisão do jovem de permanecer ou não na propriedade; na promoção de encontros de formação junto à comunidade escolar (famílias, educadores, educandos), considerando a realidade da escola e ajustando conforme especificidade local; e possível elaboração de currículo voltado à Educação do Campo, tendo em vista a proposta de Educação do Campo através da capacitação dos educadores para o trabalho com educandos do campo.

O processo de migração de pessoas do campo para a cidade é evidente no município de Aratiba, várias residências abandonadas, fechada pode ser vistas, ou até propriedades vendidas. Muitas causas podem ser associadas, como a modernização da produção agrícola, a concentração fundiária, a busca por melhores condições de vida e melhores empregos, entre outros fatores. Dessa maneira, apresenta-se como uma ampla área para investigações e discussões, visto a grande importância desses jovens para o futuro das pequenas unidades produtivas no campo da região.

Entendi, como professora dessa modalidade de ensino, que muitas mudanças têm sido efetivadas no âmbito da Educação do Campo, resultado de reivindicações dos movimentos sociais. Como exemplo disso, a mudança da própria expressão utilizada anteriormente, educação “rural”, que passou a ser denominada de Educação “do Campo”. De igual teor, há o sentido mais abrangente entre as relações dos termos empreendidos na Educação no e do Campo. Apesar das mudanças ocorridas na Educação do Campo, é recorrente na literatura de seus defensores o fato de que, ainda hoje, muitas das mudanças políticas pretendidas continuam “aprisionadas em discussões”, pois não saíram do papel.

É notório que os debates atuais têm levado nós, educadores, a repensar nossas ações diante dos dilemas da sociedade contemporânea. Esse repensar refere-se a todas as áreas de atuação e campos do conhecimento, seja nas escolas das grandes cidades, seja nas escolas das pequenas comunidades rurais pertencentes às mais remotas e longínquas regiões do país. Nesse rumo, alguns questionamentos me inquietam enquanto educadora, no que diz respeito ao processo educativo e pedagógico nas Escolas do Campo do Município de Aratiba/RS.

Desse modo, a proposta da pesquisa é identificar e reconhecer quais os são os desafios das Escolas do Campo na construção e/ou na ressignificação dos Projetos Político-Pedagógicos com a incorporação dos saberes e os fazeres do campo com a efetiva participação da comunidade escolar das escolas envolvidas. Face a isso, parto, neste estudo, do entendimento de que não se trata de dicotomizar a relação campo-cidade, supervalorizando os saberes das Escolas do Campo, ou então de menosprezar os das escolas urbanas, porém, de reconhecer a necessidade de atendimento às especificidades do meio rural.

Esse interesse surgiu das inquietações enquanto educadora e, por conseguinte, da preocupação com as discussões acerca das políticas de inclusão social. Desde que me tornei educadora, notei que a população brasileira que vive no/do campo, de modo geral, carece de políticas sociais que lhes garantam uma educação de qualidade voltada às suas reais necessidades. Embora mudanças venham ocorrendo, esse grupo continua desassistido de seus direitos sociais no que concerne a um currículo adequado às suas especificidades. Assim, a

situação tem mostrado obsoleta à educação no meio rural, com base nas políticas do “esquecimento” e da exclusão, cujos resultados refletem em práticas ultrapassadas de ensino nas escolas.

É importante destacar a visão ultrapassada de que os livros didáticos e os textos em geral trazem consigo a “verdade” sobre as “coisas”, ou devam ser os únicos guias para o desenvolvimento dos currículos atuais. Como diz Foucault (1979), a verdade é inseparável da singularidade do acontecimento que, tido como verdadeiro, não habita num já-aí, não obstante, é elaborado como acontecimento num espaço e tempo peculiares. A questão é que o currículo e, mais nitidamente, o livro – texto, com todas as noções e os conceitos voltados à realidade da escola urbana, continua intencionalmente a servir de referência exclusiva para o trabalho desenvolvido na Escola do Campo, o que se constitui como hegemonia cultural e curricular.

O fato é que os ditos “modelos prontos de currículos” se distanciam em muito das realidades vivenciadas pelos sujeitos residentes no meio rural. Logo, o currículo desenvolvido a partir de um modelo cartesiano de educação naturaliza as diferenças dos sujeitos, nega e silencia as distintas identidades, transportando a proposta curricular da escola urbana para a Escola do Campo.

Frente ao exposto, o objetivo geral desta pesquisa é analisar os Projetos Político-Pedagógicos das Escolas do Campo do Município de Aratiba/RS, a fim de subsidiar reflexões futuras sobre a Educação do Campo.

Necessariamente, isso nos reporta a outra reflexão de igual valor e daí surgem os objetivos específicos: Pesquisar em teses, dissertações e literaturas conteúdos relacionados à Educação do Campo. Analisar a legislação e os pressupostos teóricos da Educação do Campo, bem como a relação com a Base Nacional Comum Curricular. Identificar através da releitura dos Projetos Políticos-Pedagógicos possíveis adequações a respeito da temática Educação do Campo. Propor encontros de formação junto à comunidade escolar, considerando a realidade de cada escola. Conduzir a releitura dos Projetos Político-Pedagógicos das Escolas Municipais Castro Alves e São Roque.

Com o intuito de atender aos objetivos propostos, procuramos as produções existentes em acervos públicos e privados nas bibliotecas das universidades brasileiras, a partir das seguintes palavras-chave: Educação do Campo, currículo e Projeto Político-Pedagógico. Inicialmente, fizemos uma busca na literatura e nos bancos de teses e dissertações de universidades brasileiras sobre trabalhos com a temática do currículo e da diversidade, que contemplassem as peculiaridades da vida no campo, contudo, nada encontramos acerca dessa questão. Não foram encontrados estudos e pesquisas que refletissem alusivos às especificidades

dos educandos do campo, principalmente no trato do reconhecimento de suas identidades e diferenças. Já, no que tange à análise dos Projetos Político-Pedagógicos para as Escolas do Campo, esta pesquisa debateu questões referentes ao processo de formulação, além de explicitar e compreender seus significados, qual sua relação com o ensino e refletir sobre alguns pressupostos que devem orientar esta proposta pedagógica.

No aspecto conceitual deste trabalho, optamos pela pesquisa de análise documental e bibliográfica, utilizando fontes constituídas por material já elaborado, constituído basicamente por livros e artigos científicos localizados nas escolas, ademais de dados e informações que ainda não foram tratados científica ou analiticamente. A pesquisa tem como suporte teórico, Miguel Arroyo (1999), Bernardo Mançano Fernandes (2008), Roseli Salete Caldart (2012), Mônica Molina (2004), dentre outros. Partimos de questões reais, que dizem respeito a sujeitos e processos em determinado espaço social. Consideramos, portanto, os indivíduos reais, suas ações e suas condições materiais de vida, tanto as que encontraram quanto as que produziram pelas suas próprias ações.

Entretanto, nos moldes da pesquisa aqui proposta, não basta apreender a representação social dos sujeitos sobre a realidade da escola, sob pena de correremos o risco de ficarmos limitados à subjetividade dos mesmos e obtermos uma visão parcial do problema ou fenômeno em estudo. Coloca-se, pois, como necessidade, a articulação dessas percepções com teorias questionadoras e objetivas, característica elementar da ciência.

Para isso, a pesquisa foi desenvolvida em cinco momentos: estudo da bibliografia voltada à Educação do Campo; análise da legislação e dos pressupostos teóricos da Educação do Campo e sua relação com a BNCC; identificação, através da leitura dos PPPs, de possíveis adequações relacionadas à temática Educação do Campo; condução da releitura dos PPPs das Escolas do Campo e proposição de encontros de formação junto à comunidade escolar, levando em conta a realidade de cada escola.

Por esse caminho, o trabalho compreende capítulos assim dispostos: no primeiro, “Educação do Campo e seus pressupostos”, apresentamos o surgimento da Educação do Campo, os marcos normativos e as políticas públicas voltadas à Educação do Campo, os percursos históricos e diferentes concepções da educação rural para a Educação do Campo.

No capítulo que trata sobre políticas educacionais, discutimos as Políticas Públicas da Educação do Campo no Estado do Rio Grande do Sul, um pouco da trajetória da Educação do Campo e as possíveis interfaces da BNCC. Analisamos se as conjecturas da Educação do Campo estão contemplados na proposta da BNCC. Essa perspectiva tem como objetivo específico analisar os pressupostos da Educação no Campo e as fontes teóricas da BNCC.

Com relação aos pressupostos metodológicos, trazemos, de forma breve e contextualizada, os caminhos percorridos na pesquisa, enfatizando alguns dos principais momentos da atividade em estudo. Primeiramente, realizamos estudos sobre o tema Educação do Campo, com diferentes autores. Logo em seguida, fizemos uma releitura dos Projetos Políticos-Pedagógicos das escolas envolvidas e os analisamos, momento de reflexão e formação indispensável para alcançarmos os objetivos da pesquisa. Observamos, também, a precisão de adequação curricular, visando atender às peculiaridades da vida no meio rural, e, à vista disso, a proposição de “Formação de Professores do Campo” por meio do redimensionamento das ações e das práticas pedagógicas, evidenciando o compromisso em produzir um estudo que oriente e desafie os educadores a repensar sua atuação junto aos educandos. Para finalizar, tencionando atingir os objetivos da Educação do Campo, propomos uma formação continuada e permanente aos docentes, buscando parcerias com instituições de ensino, objetivando o embasamento teórico, levando em conta a realidade dos educandos do campo.

2 EDUCAÇÃO DO CAMPO E SEUS PRESSUPOSTOS

A desistência da vida no meio rural vem se tornando um desafio em diversas regiões do mundo, fazendo com que muitos governos passem a se preocupar com as ondas migratórias que se intensificam nos últimos anos. Consequentemente, além da diminuição do número de famílias que vivem no campo, percebe-se um envelhecimento e masculinização da população rural (CAMARANO; ABRAMOVAY, 1999; SILVESTRO *et al.*, 2001). Cada região apresenta características distintas e influenciadas por dois fatores nesse processo: a atração das cidades e a expulsão do campo. O primeiro fator diz respeito à expansão do mercado urbano, já o segundo está relacionado com a redução da necessidade de trabalho humano, tendo em vista a substituição da mão de obra pela mecanização agrícola.

No Brasil, apesar da agricultura de base familiar e dos pequenos agricultores serem os principais responsáveis pela maior parte da produção de alimentos consumidos pela população, há pouquíssima valorização desse setor produtivo. Atualmente, o país tem um sistema agrícola voltado, principalmente, ao modelo capitalista de produção, baseado na utilização intensiva de insumos, mecanização e melhoramento genético, pressupondo maiores rendimentos das culturas. A agricultura fundamenta-se na geração de um determinado bem ou produto e, a partir dessa perspectiva, outros elementos cruciais são deixados de lado.

Não se discute a produção interna, os danos ambientais ocasionados pelo modelo dominante, o esvaziamento do campo, a concentração de terra, entre outros. Esses problemas se intensificaram e estão mais visíveis desde a Revolução Verde, que era uma estratégia política do grande capital para introduzir o capitalismo no campo e gerar fonte de reprodução do capital nos países da América Latina (MACHADO; MACHADO FILHO, 2014), daí a agricultura mundial passou, a partir da Segunda Guerra Mundial, por uma série de transformações decorrentes desse processo de modernização.

A modernização consistiu-se no uso de máquinas, insumos e técnicas produtivas que permitiram aumentar a produtividade do trabalho e da terra. A Revolução Verde possibilitou um pequeno aumento da oferta per capita mundial de alimentos. “Esse aumento ocorreu ao mesmo tempo em que a população mundial crescia, a população rural decrescia e a área agrícola se reduzia (1,91% entre 1975 e 2005)” (NUNES, 2007, p. 1), a princípio, manifestando uma proposta atraente, visando o aumento de produtividade e a grande promessa de resolução das questões sociais do campo, mas que acabou disseminando diversos problemas sociais e ambientais, mostrando-se extremamente desigual em termos de distribuição. Assim, devido ao

fracasso do paradigma dominante de desenvolvimento e as suas limitações, surge a necessidade de refletir sobre formas alternativas crescimento.

Desse modo, partindo do pressuposto que a agricultura de base capitalista baseia-se, especialmente, na geração de um determinado bem ou produto, a agricultura de base familiar figura como a principal responsável pela maior parte da produção de alimentos consumidos pelos brasileiros. No país, esse processo ficou conhecido como modernização conservadora, modelo que favoreceu médios e grandes produtores, capazes de adquirir o pacote tecnológico completo. Todo o processo, orientado por políticas públicas de crédito rural, extensão e pesquisas, pretendia o aumento de produtividade sem preocupação com o meio ambiente. Como consequência, as desigualdades entre os produtores tornaram-se cada vez maiores, com elevada concentração de terras e renda nas mãos de poucos, sendo expulsos das propriedades os agricultores que não conseguiram se adaptar a esse novo modelo de desenvolvimento, resultando em uma grande onda de êxodo do campo para a cidade.

Além disso, em virtude da baixa remuneração das atividades agrícolas e da carência de políticas públicas para o campo, muitos produtores rurais são atraídos aos centros urbanos pelas indústrias, pelo desejo de remuneração mensal e melhor qualidade de vida. Diante desses fatos, sobretudo a datar da década de 1970, intensificaram-se os problemas de diminuição das populações que vivem no campo e de aumento demográfico nas zonas urbanas.

A partir de toda essa discussão, verifica-se que o campo brasileiro passou por um processo de modernização desigual, concentrando riquezas em regiões e nas mãos de poucos produtores (LOPES, 2002). Diante de todos esses embates e lutas vivenciados pelas populações do campo, é preciso pensar em alternativas e possíveis soluções que contribuíssem para a maior qualidade de vida a desses povos. Nesse sentido, a Educação do Campo passou a ser vislumbrada como meio de oportunizar às populações do campo alguns de seus direitos que, por muito tempo, foram negligenciados.

Nesse horizonte, a Educação do Campo busca, desde as especificidades dos povos do campo, uma ressignificação das práticas pedagógicas. Isso quer dizer que a educação deve ser **do e no** campo, assim sendo, que valorize as peculiaridades inerentes a este espaço (do) sem deixar à parte os conhecimentos construídos historicamente.

Os agricultores familiares são os principais responsáveis pela manutenção da alimentação na mesa dos brasileiros. Segundo o Ministério de Desenvolvimento Social e Combate à Fome (MDS), a agricultura familiar produz 70% dos alimentos que são consumidos no país. Dessa maneira, não há como negar sua importância na segurança alimentar e nutricional da população. Além do mais, a agricultura familiar representa um papel-chave na redução do

êxodo rural, dada sua capacidade de criar oportunidades de trabalho e sobrevivência pela diversificação dos sistemas produtivos, aliada à utilização dos recursos naturais. Nessa linha, a partir da inegável importância deste setor na manutenção social da população, é relevante que desfrute de condições dignas de existência e continuidade no campo. Um desafio muito grande, hodiernamente, é a permanência dos jovens e suas famílias no campo, haja vista todo o processo de êxodo e migração para os centros urbanos.

Esta é uma temática muito significativa abordada em vários estudos que, dentre outros aspectos, discutem os desafios dos novos padrões sucessórios da juventude na agricultura familiar, procuram identificar como os jovens são afetados pelas mudanças e crises do mundo rural, quais são as imagens sobre os mundos rurais e urbanos no imaginário destes jovens, analisando quais fatores podem influenciar a permanência dos jovens filhos de agricultores em assentamentos da Reforma Agrária.

Em geral, a juventude rural é relacionada ao problema da migração do campo para as cidades, entretanto, a decisão de ficar ou sair envolve diversas questões por meio das quais a categoria jovem é construída. Diferentes estudos, no Brasil, e pesquisas internacionais indicam que existe uma tendência de abandono dos jovens do campo sentido às cidades (ABRAMOVAY *et al.*, 1998; CAMARANO; ABRAMOVAY, 1999). Os estudos acerca da juventude rural enfatizam duas dinâmicas distintas, a saber, a da saída dos jovens do meio rural (migração, êxodo) e da permanência dos jovens no meio rural (sucessão, reprodução da agricultura familiar). Com relação ao êxodo destes jovens, há uma ligação muito estreita com a ausência de políticas públicas no país, dificuldade e escassez de acesso aos serviços de saúde e educação de boa qualidade, ademais das precárias condições quanto a possibilidades de cultura e lazer, reduzindo cada vez mais a tendência de permanecer no campo.

A Educação do Campo, apenas nas últimas décadas, tem sido motivo de investigação, fruto das reivindicações e dos interesses dos movimentos sociais. Este capítulo, na sequência, tenciona apresentar os marcos normativos sobre a Educação do Campo, as políticas públicas voltadas à Educação do Campo, a diferenciação da educação rural para a Educação do Campo e a forma como o estado do Rio Grande do Sul está “organizado” para atender esse modelo de educação.

Nesse prisma, realizamos um levantamento histórico da educação rural no Brasil até o contexto atual, destacando que hoje se trata da “Educação do Campo”, ambas as concepções que, embora muito comentadas no cenário contemporâneo, têm sido pouco prestigiadas nas propostas curriculares e atividades cotidianas. Afinal, os direitos sociais a uma Educação no e do Campo vêm sendo negados à população camponesa pela ausência de políticas adequadas.

Nesse linhame, refletimos de que maneira o currículo vigente adotado pela Escola do Campo no estado do Rio Grande do Sul tem contribuído na construção social e cultural das diferentes identidades dos sujeitos. Para tanto, o foco deste capítulo é compreender as concepções teóricas subjacentes às propostas curriculares na Educação do Campo, os interesses e as tensões estabelecidas. As informações levantadas nesta parte da pesquisa serviram de base para a formação e reflexão dos educadores.

2.1 O SURGIMENTO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO E OS MARCOS NORMATIVOS

Muito tem-se discutido sobre a educação no Brasil, precipuamente no que se refere aos problemas e suas possíveis soluções. Nesse sentido, são inúmeras as pesquisas que debatem as mais diversas áreas da educação, dentre elas, a Educação do Campo sobressai por se tratar de um tema não menos complexo que seu próprio espaço e os sujeitos que compõem esta realidade social (PINHEIRO; OLIVEIRA, 2012). Educação, por si só, já é um elemento complexo, constituído por relações sociais, econômicas, políticas e culturais, que produzem e reproduzem uma sociedade que não é estática, que vem sofrendo transformações ao longo dos séculos.

A educação do povo do campo passou a ser objeto de estudo de várias universidades brasileiras, possibilitando a abertura de novos caminhos e horizontes para um povo que sempre lutou para ter seus direitos reconhecidos, apesar de terem sido negados por muito tempo. Nesse viés, a Educação do Campo vem ganhando espaço dentro e fora das universidades brasileiras, e realça as dificuldades que as pessoas que vivem no campo encontram para estudar. Por isso, foi criado um curso voltado a atender os povos que vivem no campo, outrossim, mediante políticas públicas e ações dos movimentos sociais, essa nova concepção de educação começa a ser elaborada (CALDART, 2008, p. 69):

A Educação do Campo nasceu como mobilização/pressão de movimentos sociais por uma política educacional para comunidades camponesas: nasceu da combinação das lutas dos sem-terra pela implantação de escolas públicas nas áreas de reforma agrária com as lutas de resistência de inúmeras organizações e comunidades camponesas para não perder suas escolas, suas experiências de educação, suas comunidades, seu território, sua identidade.

Como os demais, a Educação do Campo também é um conceito em movimento, mas se difere por ser algo recente, ainda em desenvolvimento, concerne a uma “disputa imaterial, que pode em alguns momentos se tornar força material na luta política por territórios muito concretos, como destino de uma comunidade camponesa” (CALDART, 2008, p. 67-86). De

acordo com Martins (2009), a Educação do Campo é um movimento idealizado a partir dos sujeitos que integram o campo, visando associar a realidade camponesa aos processos educacionais, juntando a escola e a comunidade local, sendo, portanto, um pressuposto ideado e construído pelos sujeitos do campo.

Segundo o autor, ao se observar o atual quadro estrutural da educação brasileira, quanto aos índices de analfabetismo, evasão escolar e de frágil aprendizado, as diferenças sociais regionais se acentuam, evidenciando que a marginalização de determinados povos e regiões é um fenômeno que permanece atual e crescente. Essas circunstâncias fazem pensar em um modelo pedagógico de educação inclusiva que compreenda as particularidades desses povos.

A educação é tida como direito humano universal, porque a condição de pessoa é o único requisito para a sua titulação, nessa acepção, por se tratar de um direito, garante a dignidade humana. Essa afirmação confirma a necessidade de se analisar e considerar a particularidade de todos os sujeitos da educação.

As ideias de situação e oposição, maioria e minoria, e cujas vontades devem ser respeitadas e garantidas pela lei, vão muito além dessa aparência. Significam que a sociedade não é uma comunidade una e indivisa, voltada para o bem comum obtido por consenso; mas, ao contrário, que está internamente dividida e que as divisões são legítimas e devem expressar-se publicamente (CHAUÍ, 2004, p. 344 *apud* MOLINA, 2008, p. 23).

Nessa seara, a luta pelo direito à educação pública fundamenta a ação dos sujeitos do campo, exige ações concretas por parte do Estado para que ela se materialize, demandando o que está previsto em lei, e que, muitas vezes, efetiva-se por intermédio dos movimentos sociais. Esses, por sua vez, têm apresentado uma função histórica no avanço dos direitos sociais, identificando e mostrando seus sujeitos – trabalhador, camponês, mulher, criança etc. (MOLINA, 2008).

A Educação do Campo surgiu na lógica contrária predominante nos campos do país que, por meio da pressão do sistema produtivo de grande capital, necessita cada vez menos de gente, expulsa contingentes de famílias, contrapondo-se à sustentação da vida nas mais diversas formas (sociais, econômicas, culturais etc.) (CALDART, 2008). Destarte, quando atenta-se às populações excluídas ou à margem do processo educacional, verificam-se suas dificuldades, principalmente de estruturas físicas e das possibilidades educacionais presentes no meio rural. “O tratamento específico da educação rural, teria, pois, dois fundamentos: a condição carente do homem do campo ou sua pobreza econômica e, em contraste, sua riqueza cultural” (ARROYO, 1982, p. 3 *apud* MARTINS, 2009, p. 4). Assim, ressaltam-se os aspectos culturais

peculiares de cada povo que compõe o campo, no qual sua diversidade de costumes, tradições e envolvimento da comunidade pode e deve ser considerado no processo pedagógico.

A Educação do Campo é uma maneira de notabilizar a ausência de políticas públicas que sejam planejadas e destinadas a atender os trabalhadores do campo, e justamente estas políticas públicas podem garantir o acesso de todos os povos à educação. Ainda, por intermédio dos movimentos sociais populares do campo, pode-se influenciar um modelo de educação de forma a superar as dificuldades estruturais do Estado, como expresso nas palavras de Caldart (2005, p. 26 *apud* ANTONIO 2008, p. 85):

A Educação do Campo tem se desenvolvido em muitos lugares por meio de programas, de práticas comunitárias, de experiências pontuais. Não se trata de desvalorizar ou ser contra estas iniciativas, porque elas têm sido uma das marcas de nossas resistências. Mas, é preciso ter clareza de que isto não basta. A educação somente se universaliza quando se torna um sistema necessariamente público. Não se pode ser apenas soma de projetos e programas. Por isso, nossa luta é no campo das políticas públicas porque esta é a única maneira de universalizar o acesso de todo o povo do campo a educação.

Caldart (2008) realça que o fato de a Educação do Campo ter emergido em meio aos movimentos sociais faz com que ela seja pensada/trabalhada na “tríade campo-política pública-educação”. Não se trata de tarefa fácil, todavia, é a relação entre estes elementos que dá materialidade à Educação do Campo, e pensá-los de modo isolado pode resultar em uma desfiguração política e pedagógica.

Para Martins (2009), a Educação do Campo supera a ideia de que a escola no meio rural deve ser um apêndice dos modelos de escolas urbanas. Ela também não deve ser utilizada somente como forma de expressão, mas como uma categoria ou modalidade de ensino que vem produzindo novas compreensões acerca da educação no país, em especial pela associação que faz junto às questões inerentes à sua realidade, levando em conta o conhecimento empírico de seus educandos e comunidade.

A Educação do Campo, na legislação brasileira, abrange os diferentes espaços classificados como do campo – espaços da floresta, da pecuária, das minas e da agricultura, tais como, os caiçaras, os ribeirinhos, os indígenas, os quilombolas e os extrativistas. Consoante a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) (BRASIL, 2012), o campo é tido como um perímetro não urbano. O campo disponibiliza possibilidades de ter sua própria produção, suas condições de existência social, identidade e de realizações da sociedade humana. O entendimento de campo não mais se identifica com o tom de nostalgia de um passado rural de abundância e felicidade que perpassa parte da nossa

literatura, posição que subestima a evidência dos conflitos que mobilizam as forças econômicas, sociais e políticas em torno da posse da terra no país.

O Parecer n° 36, de 04 de dezembro de 2001, que versa sobre as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, aborda que, a partir de uma visão idealizada das condições materiais de existência na cidade e de uma visão particular do processo de urbanização, alguns estudiosos consideram que a especificidade do campo constitui uma realidade provisória que tende a desaparecer, em tempos próximos, face ao inexorável processo de urbanização que deverá homogeneizar o espaço nacional (BRASIL, 2001a).

A datar de 1930 começou, no Brasil, o ruralismo pedagógico. Bezerra Neto (2003) assevera que este é um termo usado para definir uma proposta educacional focada no trabalhador rural, com o intuito de que o trabalhador permanecesse no campo, através de uma pedagogia que abrangesse um currículo voltado ao homem rural e às suas necessidades. Também nessa década, o Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova¹, em 1932, visava orientar as políticas públicas brasileiras educacionais, tendo por objetivo não servir aos interesses de classes, e sim aos dos indivíduos. Fundamentou-se, no princípio da escola, estar vinculada com o meio social, tendo seu ideal condicionado pela vida social atual, mas profundamente humano, de solidariedade, de serviço social e cooperação.

Já a escola tradicional, instalada para uma concepção de interesses burgueses, vinha mantendo o indivíduo na sua autonomia isolada e estéril, resultante da doutrina do individualismo. A escola socializada, reconstituída sobre a base da atividade e da produção, que vê o trabalho como a melhor maneira de estudar a realidade em geral (aquisição ativa da cultura) e a melhor forma de estudar o trabalho em si mesmo, como alicerce da sociedade humana, organizou-se para remontar a corrente e restabelecer, entre os homens, o espírito de disciplina, solidariedade e cooperação, por uma profunda obra social que ultrapassa largamente o quadro estreito dos interesses de classes.

Os pioneiros já lembravam de que, quando analisa-se o cenário educacional de uma determinada época, é preciso conhecer o seu contexto histórico e social: “toda a educação varia sempre em função de uma concepção de vida, refletindo em cada época, a filosofia

¹ Escola Nova é um dos nomes dados a um movimento de renovação do ensino que foi especialmente forte na Europa, nos Estados Unidos e no Brasil, na primeira metade do século XX. Os primeiros grandes inspiradores do movimento foram o escritor Jean-Jacques Rousseau e os pedagogos Heinrich Pestalozzi e Freidrich Fröebel. No Brasil, as ideias da Escola Nova foram introduzidas em 1882, por Rui Barbosa, e ganharam especial força com a divulgação do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, de 1932, quando foi apresentada uma das ideias estruturais do movimento: as escolas deviam deixar de ser meros locais de transmissão de conhecimentos e tornar-se pequenas comunidades, onde houvesse maior preocupação em entender e adaptar a cada criança do que em encaixar todas no mesmo molde.

predominante que é determinada e pela estrutura da sociedade” (AZEVEDO, 1932, p. 40-41). Posto isso, procura-se compreender o Manifesto dentro deste movimento dialético, visto que esse documento representa as lutas ideológicas que marcaram um período histórico brasileiro. Entende-se que o Manifesto não nasceu do desejo exclusivo de um grupo isolado de intelectuais, contudo, está relacionado com a tendência mundial de universalização da educação pública para assegurar o desenvolvimento da economia capitalista.

O clima de renovação educacional dos anos 1930 e os vários acontecimentos que permearam esta década levavam o homem a buscar uma nova concepção de vida. A escolarização era vista como viabilizadora de ascensão social. O crescimento da sociedade urbana em decorrência do processo de industrialização aumentava a demanda de trabalhadores escolarizados. Na medida em que aumentava o número de escolas, havia também a demanda de formação de professores.

Apesar das lutas ideológicas e dos interesses pessoais que por certo existiram, o Manifesto foi o primeiro documento de política educacional que definia a estrutura da escola pública no Brasil. Mostrou ao governo e ao povo as principais mazelas da educação brasileira e, mesmo não se tratando de um “plano ideal de educação”, estabeleceu mudanças significativas na política educacional brasileira. A universalização do ensino público não se efetivou logo após o lançamento do Manifesto, no entanto, esse documento representou um grande legado educacional que contribuiu para visualizar a necessidade do ensino público, gratuito e de responsabilidade estatal. Houve mobilizações para mostrar a necessidade de formar mão de obra escolarizada para atuar no mundo do trabalho.

Essa reforma, ocorrida no início da Segunda República, estava ancorada nas teorias do psicólogo Lourenço Filho, do sociólogo Fernando de Azevedo e nas concepções filosóficas e políticas de Anísio Teixeira. Nesse documento, destacava-se que para haver um bom regime educacional era preciso uma boa administração escolar. Desse modo, aplicar-se-ia a verdadeira função social da educação, que é preparar o indivíduo para exercer seus direitos e deveres enquanto cidadão brasileiro, sendo que a educação passou a ter caráter público.

Pela primeira vez tornou obrigatória, o que é extremamente importante para o progresso educacional e fundamental para uma verdadeira democracia. O indivíduo, uma vez tendo conhecimento crítico científico sobre sua realidade, tem maiores chances de argumentação para mudar o ambiente em que está inserido, reivindicando seus direitos, mas também noção de que possui deveres que devem ser cumpridos para que a cidadania seja praticada efetivamente.

Mesmo o Brasil, um país com raiz num sistema agrário inegável, a primeira vez em que contemplou-se a educação rural em uma Constituição Federal foi em 1934.

O Brasil, mesmo considerado um país eminentemente agrário, sequer mencionava acerca da educação rural em seus textos constitucionais de 1824 e 1891, o que evidencia dois problemas de governança pública a saber: o descaso por parte dos dirigentes com a educação destinada aos camponeses e resquícios de uma cultura política fortemente alicerçada numa economia agrária com base no latifúndio e no trabalho escravo (NASCIMENTO, 2009, p. 160).

A Constituição de 1934 nasceu dentro de um cenário de disputas e de uma grande pressão social. O Golpe de Estado desencadeou o fim do mandato do presidente Getúlio Vargas, no período de 1930 a 1934. Foi um período bem conturbado para a nação brasileira. A Constituição pretendia melhorar as condições de vida da grande parte dos brasileiros, que até então eram marginalizadas pelos processos políticos da época, elaborando leis sobre educação, saúde, trabalho e cultura. O direito à cidadania traz um “ar” de mudança para esses cidadãos, que começam a serem vistos pelos governantes e pela sociedade. No campo da educação, ela foi normatizada como um direito a que todos deveriam ter acesso, com o princípio do desenvolvimento da consciência solidária entre os indivíduos. O ensino primário seria obrigatório e gratuito, inclusive aos adultos. A disciplina de Ensino Religioso seria facultativa (em respeito às crenças de cada educando) e o professor teria liberdade para ensinar e garantia da cátedra.

Em concordância com o Decreto de Lei nº 9613, de 20 de agosto de 1946, foi retirada a Lei Orgânica do Ensino Agrícola, na qual o ensino era trabalhado até o Segundo Grau (BRASIL, 1946). O currículo era todo estruturado para o Ensino Profissionalizante voltado à agricultura e à formação humana. O Ensino Agrícola buscava uma qualificação profissional para ter melhor eficiência e produtividade. Os estudantes poderiam participar dos cursos (quem tivesse concluído a Educação Primária, ter 12 anos e estar apto fisicamente e mentalmente para as atividades a serem trabalhadas), além de fazer um vestibular. O curso de formação agrícola era dividido em etapas: Curso de Iniciação Agrícola, Curso de Mestría Agrícola, Curso de Magistério de Economia Rural Doméstica e Curso de Didática do Ensino Agrícola ou Curso de Administração do Ensino Agrícola, sendo necessário ter aprovação de cada curso por meio de exame de suficiência para que, posteriormente, passassem para o curso seguinte.

Nessa direção, na década de 1960, a **Educação do Campo** começou a ser usada pelo governo “como estratégia de contenção do fluxo migratório do campo para a cidade” (HENRIQUES *et al.*, 2007, p. 11). Passou-se a cobrar do governo da época ações educacionais na zona rural. Com isso, a promulgação da Lei nº 4.024/1961, que dispunha das Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), instituiu que a zona rural mantivesse escolas rurais que

estimulassem os dons profissionais do meio, com face tecnicista e possibilitasse ao homem adaptação àquele meio (BRASIL, 1961). Então, na metade da década de 60, criou-se a Escola-Fazenda, que possuía um enfoque instrumentalista e de ordenamento social. Nestas escolas, formavam-se técnicos agropecuários e seus currículos eram focados no modelo tecnicista, buscando atender ao processo de industrialização em curso. Dessa forma, as Escolas-Fazenda intentavam formar o jovem para que permanecesse no campo, colocando em prática, na sua propriedade, os conhecimentos que aprendidos na escola, para que a propriedade começasse a gerar lucros e o jovem não precisasse ir à cidade conseguir um emprego para sustentar sua família.

Segundo Ribeiro (1993), nesse mesmo período, aconteceu um vigoroso movimento da educação popular. Luta abraçada por educadores ligados a universidades, movimentos religiosos e políticos de orientação de esquerda. Seu objetivo era fomentar a participação política das camadas populares, inclusive as do campo, e criar alternativas pedagógicas identificadas com a cultura e com as necessidades nacionais, em oposição à importação de ideias pedagógicas alheias à realidade brasileira. O propósito era trabalhar com a realidade do povo brasileiro dentro das escolas para que realmente ocorresse um aprendizado significativo para esses sujeitos.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), de 1971 (Lei nº 5.692/71), sancionada em pleno Regime Militar, fortaleceu a ascendência dos meios de produção sobre a educação escolar, colocando como função central da escola a formação para o mercado de trabalho, em detrimento da formação geral do indivíduo (BRASIL, 1971). A educação para as regiões rurais foi alvo dessa mesma compreensão utilitarista ao ser colocada a serviço da produção agrícola.

Em meados da década de 1980, ocorreram algumas mudanças na intencionalidade e na construção da Educação do Campo, como, por exemplo: “[...] as organizações da sociedade civil, especialmente as ligadas à educação popular, incluíram a Educação do Campo na pauta dos temas estratégicos para a redemocratização do país” (HENRIQUES *et al.*, p. 11). Esse fator estava fortemente ligado ao processo de resistência à Ditadura Militar, “[...] a ideia era reivindicar e simultaneamente construir um modelo de educação sintonizado com as particularidades culturais, os direitos sociais e as demandas próprias à vida dos camponeses” (HENRIQUES *et al.*, p. 11).

Então, essas mudanças vieram para dar uma nova visão à Educação do Campo, levando em conta, no currículo escolar, as culturas vivenciadas nas comunidades, os direitos que esses cidadãos têm perante a lei, dentre eles, o direito à educação e à saúde, bem como ter um

calendário escolar que considera as carências dos estudantes do campo em se manter trabalhando na propriedade e estudando. Nesse sentido, o período de férias deveria coincidir com a temporada de plantio ou de colheita da produção, assim o estudante não seria prejudicado na sua formação educacional, nem na contribuição dos afazeres do campo.

Foi somente na Constituição Federal de 1988 que a Educação se tornou um direito do indivíduo e obrigação do Estado. Essa Constituição simbolizou um grande marco na defesa da educação e dos direitos sociais. O texto vinculou recursos para a manutenção e o desenvolvimento do ensino público. Embora não cite diretamente a Educação do Campo, pode-se apontar um avanço na educação como um todo. Em seu Art. 206, diz que:

O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: (Alterado pela EC000.019-1998):

- I - Igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
- II - Liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;
- III - Pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
- IV - Gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;
- [...]
- VI - Gestão democrática do ensino público, na forma da lei;
- VII - Garantia de padrão de qualidade (BRASIL, 1988, s/p).

A própria Constituição Federal de 1988 traz que a educação deve ser democrática, porém, historicamente, a educação democrática não vem sendo cumprida pelos governantes, pois propõe uma educação com base no diálogo, desprovida de opressão e violência. Em seu Art. 205, observa-se que a educação é direito de todos. Não obstante, quando uma Escola do Campo é fechada e seus educandos nucleados para outra escola, geralmente para a zona urbana, esse direito garantido por lei é descumprido, dado que retira-se dos alunos sua identidade cultural, social e educacional que lhe são próprios. A Constituição de 1988 passou a preconizar as especificidades das populações que se identificavam com o campo, propondo uma educação assistencialista e instrumental.

A LDB (Lei nº 9.394/96) reconhece a diversidade do campo, entretanto, mesmo com os avanços na legislação, a realidade das escolas para a população rural continua precária. A mobilização dos movimentos sociais do campo impulsionou a construção de um novo contexto para a Educação do Campo e a formulação de uma legislação específica para a população camponesa, focada no direito à educação em seu espaço de vivência social e cultural. Também evidencia-se que, nesse período, alargou-se o fechamento de muitas Escolas do Campo que mantinham suas atividades em um regime de multisseriação. Essa modalidade não deixa de existir com essa nova Lei, mas ocorre outro determinante, o processo de nucleação, em que os

educandos foram relocados para as escolas urbanas, tendo em vista que, quanto mais educandos matriculados, mais verba a escola recebe.

A Lei nº 9.394/96 estabelece que:

Art. 28. Na oferta da 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 educandos da zona rural;

II - Organização escolar própria, incluindo a adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;

III - adequação à natureza do trabalho na zona rural (BRASIL, 1996, s/p).

Outro apontamento que leva à decadência das Escolas do Campo e à migração das pessoas do campo para os centros urbanos são as políticas neoliberais de desenvolvimento econômico e industrial que decorrem com maior intensidade a partir da década de 1950. Alguns trabalhadores do campo permanecem no campo, todavia, não como dono do seu negócio, e sim como assalariados rurais, diaristas ou “boias-frias”. As identidades do homem do campo vêm se perdendo como esse modelo de sociedade capitalista/consumista em que se encontra a nação brasileira, muitos largam a vida do campo em busca de melhores condições de vida e de oportunidade na cidade, contudo, ao chegar lá, deparam-se com uma realidade diferente da imaginada. Primeiramente, é necessário para ter um bom emprego, alguma formação acadêmica e, posteriormente, experiência na área em que se deseja atuar, assim sendo, o homem do campo se ressignifica dentro de uma conjuntura totalmente diferente daquela em que vivia.

Em 1998, foi criado o Programa Nacional de Educação da Reforma Agrária (Pronera) pelo Ministério Extraordinário da Política Fundiária (MEPF), atualmente chamado de Ministério de Desenvolvimento Agrário (MDA). Este programa é uma parceria estratégica entre Governo Federal, instituições de ensino superior junto aos movimentos sociais do campo, com o intuito de elevar a escolaridade de jovens e adultos em áreas de reforma agrária e formação de professores para as escolas localizadas em assentamentos.

A concepção de Educação do Campo proposta pelas Diretrizes Operacionais para Educação Básica nas Escolas do Campo (BRASIL, 2001a) vai além da concepção de educação rural em que o ensino considerava apenas a dimensão econômica e o interesse do Estado. Essa nova noção de educação deve abranger a emancipação humana, o atendimento às especificidades do campo, atentando aos aspectos da cultura campesina, da identidade dos sujeitos em questão, das relações socioambientais, ademais das organizações políticas.

As Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, instituídas em 2001, tratam sobre a identidade da Escola do Campo, não supondo uma modalidade de educação isolada do contexto educacional nacional, mas que se consolide uma educação que reconheça, na constituição do indivíduo do campo, uma forma de organização espacial e cultural diferente do que se passou a denominar urbano, porém, que é, ao mesmo tempo, antagônico a ele:

Art. 2º - A identidade da Escola do Campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes à sua realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de ciência e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais em defesa de projetos que associem as soluções exigidas por essas questões à qualidade social da vida coletiva no país (BRASIL, 2001a, p. 22).

É preciso ter clareza a respeito da natureza da educação a ser ofertada, caso contrário, retorna-se à velha lógica da educação rural, ou serão aplicados novamente os princípios neoliberais de mercado, em que se salienta a educação para uma minoria, a baixo custo, em tempo mínimo, sem qualidade, formando sujeitos alienados para o mercado de trabalho. Por isso, é necessário que esses mecanismos tenham ações transformadoras, que fujam da lógica do capitalismo.

Em relação a esse aspecto social e coletivo trazido anteriormente, cabe superar esse antagonismo entre a cidade e o campo, que ainda hoje são vistos como complementares e de igual valor. Não se pode dizer que ambos são congruentes, são duas maneiras distintas, possuem tempos e modos diferentes de ser, viver e produzir. Em razão disso, as Escolas do Campo não devem se deixar conduzir por um currículo urbanizado, no entanto, lutar em favor de um currículo que abranja as necessidades dos educandos ali matriculados, frisando a permanência desses jovens no campo.

Portanto, muitas metodologias empregadas por grande parte dos educadores são desapropriadas para o aprendizado dos educandos, pois não agregam significado/aprendizado nenhuma ao aluno. Por exemplo, o uso exclusivo do livro didático, no Brasil, haja vista a realidade dos estudantes, nenhum livro seria igual ao outro, posto que, dentro do nosso país, das regiões, estados, município e das comunidades, existem realidades diferentes. Os contextos não são os mesmos. Dessa forma, gastar dinheiro para padronizar o ensino é discrepância com o povo brasileiro, que paga seus impostos diariamente para que, no mínimo, seja ofertada uma educação de qualidade a ele e sua família, mas, infelizmente, não é o que acontece. A educação brasileira está preocupada em formar mão de obra rápida e de baixo custo para servir à

sociedade capitalista e não formar cidadão pensante e crítico com o sistema imposto por este modelo de sociedade.

A Educação do Campo tem por finalidade a superação da ideia de que os jovens do campo são inferiores em relação aos da cidade. Para Arroyo (2003, p. 29-30):

Pesquisas têm mostrado como a ampliação e democratização da educação básica e a inserção dos setores populares na escola pública teve como um dos mais decisivos determinantes a pressão dos movimentos sociais. Esta é uma relação bastante pesquisada e reconhecida.

Essa ampliação da democratização da Educação Básica vem para assegurar uma escolarização para todos os cidadãos brasileiros, tanto na zona urbana quanto da zona rural, não se restringindo somente à garantia do acesso dos estudantes à escola, todavia, buscando criar estratégias pedagógicas para que os discentes permaneçam estudando e, ao mesmo tempo, possam êxito em seus estudos. Sem embargo, não adianta garantir o acesso sem que se tenha qualificação no ensino ofertado, principalmente, nas Escolas do Campo onde, muitas vezes, o ensino é inferiorizado e desqualificado. Urge romper esse paradigma e lutar por uma Educação do Campo que seja comprometida com a qualidade e a realidade de seus educandos.

A Educação do Campo é a “partir do campo e para o campo”, além de desconstruir conceitos pré-estabelecidos pelo senso comum, sobretudo o olhar preconceituoso de que o campo é um local de atraso e provisório, em que muitos ficam até concluir o Ensino Médio e, após, partem para a cidade em busca de melhores condições de trabalho. Na visão urbanocêntrica, em que o modelo didático pedagógico usado nas Escolas do Campo objetiva preparar esses estudantes para o trabalho urbano-industrial, ou seja, mão de obra vasta e adaptável ao mercado de trabalho, há dois fatores essenciais a serem observados: uma maior rentabilidade e, conseqüentemente, alimentar a máquina capitalista da sociedade brasileira. A Escola do Campo, pelo olhar capitalista, tem como função suprir as demandas das cidades e das classes dominantes, caindo numa pedagogia pobre de conhecimento.

De acordo com a Resolução Conselho Estadual de Educação do Rio Grande do Sul (CEEd) nº 320, de janeiro de 2012, denomina-se Escola do Campo aquela que está situada em área rural, defendida pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), ou aquela localizada em área urbana, mas que atende predominantemente a população do campo (RIO GRANDE DO SUL, 2012).

Em 2001, o Plano Nacional de Educação (Lei nº 10.172/2001) organizou o ensino em séries, promoveu a inexistência de escolas unidocentes e a universalização do transporte

escolar, ocasionando o fechamento das escolas rurais e a transferência dos educandos para escolas urbanas. Nos meados de 2001, através do Conselho Nacional de Educação, surgiram as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica das Escolas do Campo, contemplando preocupações estruturais e conceituais manifestadas nos movimentos sociais.

Conforme dados do Censo Escolar do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), nos últimos 21 anos (2000-2021), um total de 151.785 escolas foram fechadas, no Brasil, sendo 104.385 nos territórios rurais e 47.400 nos territórios urbanos. Atinente ao estado do Rio Grande do Sul, consoante a análise do censo, elaborada pelo Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos (DIEESE-RS), em 09 de fevereiro de 2022, no ano de 2021, foram registradas 2.386 escolas estaduais, quando, em 2020, eram 2.410, ou seja, uma redução de 24 instituições (-1%). De 2016 a 2021, verificou-se o fechamento de 171 escolas da rede no RS. Um dado alarmante, pois o que se pensa é que há muito dinheiro público jogado “fora” com o fechamento destas escolas, já que as escolas fecham, contudo, a sua estrutura e a sua história permanecem na comunidade em que estão inseridas. Se o fechamento continuar neste ritmo desenfreado, dentro de poucos anos haverá poucas Escolas do Campo.

As políticas governamentais apontam um modelo de desenvolvimento para o campo: o agronegócio, mas, segundo Silva (2015, s/p), “[...] a situação que vivemos não está isolada desta opção, porque o agronegócio pensa num campo sem gente, sem cultura e, portanto, um campo sem educação e sem escola”. É isso que nossos governantes querem? Nesse horizonte, o que constata é que, ao mesmo tempo em que há fechamento sistematizado das escolas no campo, o número de construções de novas unidades educacionais nos centros urbanos têm crescido gradativamente nos últimos anos.

Como as políticas governamentais que regem o país atualmente não garantem uma educação de qualidade para as pessoas que produzem os alimentos, e com o crescimento elevado do fechamento das Escolas do Campo, realça-se ainda mais esse desinteresse com a Educação do Campo. A LDB de 1996 traz que o calendário escolar deve levar em conta as peculiaridades de cada região, sendo que o período de férias pode coincidir com o período de plantio ou de colheita.

O Parecer da Câmara de Educação Básica (CEB) nº 01/2006, do Conselho Nacional de Educação, apresenta uma matéria relevante para a Educação do Campo, colocando o assunto de forma estratégica para o desenvolvimento socioeconômico do meio rural. O documento mostra que a melhor alternativa para tal seria a Pedagogia da Alternância, que engloba toda a Educação Básica, tendo uma relação extremamente expressiva entre os três segmentos

educativos: família, comunidade e escola (BRASIL, 2006). Silva (2003) traz a definição de alternância elaborada por Calvó (1999). A autora entende a Pedagogia da Alternância como estratégia de escolarização que possibilita aos estudantes que vivem no campo conciliar a formação escolar com as atividades e tarefas na unidade produtiva familiar, sem desvincular-se da sua família e da cultura do meio rural. Por isso a importância da Escola Família Agrícola como uma alternativa de escolarização específica desse público, uma vez que propicia ao aluno ter acesso à escola, enquanto permanecer junto à família, à sua cultura e às atividades produtivas (SILVA, 2003).

Em 2014, foi criada a Lei nº 12.960, que tinha como objetivo aumentar o grau de exigência para o fechamento das escolas, como estabelecer que, antes de fechar a Escola do Campo, o prefeito ou secretário de educação ouvisse o Conselho Municipal de Educação, que é o órgão normativo e tem, na sua composição, representantes dos gestores e de toda a comunidade escolar. O Conselho deveria receber uma justificativa apresentada pela Secretaria de Educação, com a análise do impacto sobre o fechamento, porém, essa lei não saiu do papel. Mesmo que o Ministério da Educação institua portarias e sancione leis, na prática, sem fiscalização, isso não se cumpre, pois, na realidade, quem tem o poder de fechar as escolas é o município ou o estado. Se o município ou estado alegam falta de educandos e de verbas, as escolas acabam sendo fechadas e políticas públicas que poderiam impedir esse fato não são colocadas em prática (BRASIL, 2014).

2.2 EDUCAÇÃO DO CAMPO, POLÍTICAS PÚBLICAS E PERCURSOS HISTÓRICOS

Alguns avanços quanto às políticas voltadas à educação no meio rural podem ser percebidos na Constituição Federal de 1988, em seu Art. 205, que coloca a educação como um “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). Sendo a educação um direito de todos, ela deve acontecer independentemente do local onde a pessoa vive, seja no meio urbano ou rural. Também, à luz do período de redemocratização, a LDB, em seu Art. 28, menciona a educação para o meio rural, trazendo avanços e algumas conquistas destinadas às políticas educacionais para o campo.

Nessa esfera, a LDB/96 certifica, no Art. 28, que os sistemas de ensino da Educação Básica para a população do meio rural devem ser pensados, com as adaptações necessárias, de acordo com o público de cada região. A educação para o campo não foi pensada com suas

especificidades relativas aos sujeitos que vivem no campo, mas reconhecida como uma adaptação à realidade da vida na agricultura. É importante salientar que, na maioria das vezes, nem mesmo essa adaptação ocorreu, o que houve, ao longo da história, foi uma reprodução do modelo escolar urbano para a Educação do Campo.

Cabe ressaltar que antes da promulgação dessa lei que institucionalizou a educação rural, o Estado, junto à classe burguesa, não considerava necessária a alfabetização para viver e trabalhar no campo. Mediante isso, a educação rural é o segmento da educação tradicional implantada por políticas públicas que apoia a inserção dessa educação no processo capitalista no campo (LEMES, 2012, p. 6).

A educação no modo de produção capitalista não se desassossega com o bem coletivo, somente com as necessidades de produção e de reprodução. A educação rural é definida pelas elites, que impõem aos sujeitos do campo uma educação que desvaloriza e desconsidera o conhecimento gerado a partir de experiências e vivências dos educandos. Assim, o espaço urbano é reconhecido como desenvolvido, enquanto o rural é visto como atrasado, onde o conhecimento deve voltar-se para a manutenção dos princípios do paradigma do capitalismo agrário, em que os sujeitos do campo não são protagonistas do processo educativo, e sim subordinados aos interesses do capital.

O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), no Art. 58, evidencia que, no processo educacional, é preciso respeitar o contexto social e histórico da criança, juntamente com os valores culturais e artísticos. O Estatuto demonstra preocupação com a imprescindibilidade de reconhecimento e valorização do ambiente social e cultural de cada criança, considerando as diferentes infâncias, sejam elas de origem do meio urbano ou rural.

Entretanto, no âmbito da política pública brasileira, a Educação do Campo sempre esteve relegada a segundo plano, a uma condição de subordinação a outros processos: “[...] é válido ressaltar que a educação para a população do meio rural nunca teve políticas específicas, o atendimento à educação deu-se de campanhas, projetos e/ou políticas compensatórias [...]” (ROCHA; PASSOS; CARVALHO, 2004, p. 2).

A partir dos anos 1990, alguns programas educacionais ganharam espaço nas políticas públicas do país e passaram a reconhecer a especificidade da Educação do Campo, visando atender às carências desse público oriundo do meio rural. O Pronera, que foi criado em 1998, e vinculado ao Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (Incra), em 2001, tinha a concepção de Educação do Campo como direito de todos, desenvolvida em diferentes territórios e práticas sociais, incorporando a diversidade do campo. Foi resultado da luta dos movimentos

sociais pelo direito à Educação Básica e Superior de qualidade social para a população nas áreas de reforma agrária.

O Pro-Jovem Campo, Saberes da Terra é um programa destinado à Educação Básica de jovens e adultos agricultores na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA), direcionado à qualificação social e profissional. Esse Programa iniciou em 2005, ligado ao Ministério da Educação pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECADI), tencionando proporcionar a educação do jovem por meio de uma proposta diferenciada, tendo o tempo dividido em: tempo escola - o jovem permanece na unidade escolar com aprendizagens sobre os saberes técnico científico, pesquisas, entre outras atividades pedagógicas – e o tempo comunidade – os educandos realizam pesquisas e experimentações relacionadas às suas aprendizagens, compartilhando o saber adquirido com as famílias e a comunidade.

Porém, embora tenham sua relevância, novamente divisa-se que essas iniciativas inserem-se na categoria de programas, não tratando, ainda, de uma política pública de caráter permanente. Os programas têm a particularidade de serem ações pontuais e de duração limitada, correndo risco de serem extintos em qualquer tempo. Por exemplo, em tempos de mudanças de orientação política de governo, podem ter sua terminalidade definida de forma muito rápida.

Dessa maneira, uma medida essencial, do ponto de vista popular, foi a formulação das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica das Escolas do Campo, desencadeadas pela articulação dos movimentos sociais do campo e aprovadas pela Resolução CNE²/CEB nº 1/2002, de 3 de abril de 2002, da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação. Trata-se de um importante marco, por se constituir a primeira legislação específica para a Educação do Campo, legitimando a identidade da Escola do Campo:

Art. 2 – Parágrafo único. A identidade da Escola do Campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes à sua realidade ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de ciência e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais em defesa de projetos que associem as soluções exigidas por essas questões à qualidade social da vida coletiva do País (BRASIL, 2002, p. 37).

Outra conquista para a Educação do Campo foi a sua inclusão nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica, através da Resolução nº 4/2010, de 13 de julho

² Conselho Nacional de Educação.

de 2010, da Câmara de Educação Básica, do Conselho Nacional de Educação. Para Santos (2011, p. 23), as Diretrizes:

Orientam a respeito das diferenças e de uma política de igualdade, tratando a qualidade da educação escolar na perspectiva da inclusão. [...] o campo passa a ser considerado como um espaço de inter-relação entre os seres humanos e as práticas que constroem e reconstroem condições específicas da sua existência social perpassada pela dimensão humana, entendendo que as diretrizes são subsídios que devem ser usados na construção de uma proposta pedagógica que de fato contemple os povos do campo.

O problema envolvendo a educação não se dá unicamente no meio rural, contudo, é nesse meio que a situação tem um histórico mais grave, pois, além de não considerar a realidade na qual a escola se insere, sempre foi tratada pelos governos por intermédio de programas compensatórios.

As diretrizes Operacionais para Educação Básica nas Escolas do Campo entendem a importância da educação no desenvolvimento rural sustentável dos estados e municípios, frisando que a Educação do Campo necessita ser uma prioridade no Plano Nacional de Desenvolvimento Rural (BRASIL, 2001a). Por meio dessas diretrizes são reconhecidos os direitos conquistados na área educacional das Escolas do Campo, objetivando adequar os direitos definidos pela LDB e pela Constituição de 1988, que afiançam a universalização do acesso à educação para a população do campo. Nesse rumo, o Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (Procampo) aspira à implementação de cursos de Licenciatura em Educação do Campo nas Instituições Públicas de Ensino Superior de todo o país, com o intuito de formar educadores para a docência nos Anos Finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio nas escolas rurais.

A Educação do Campo está vinculada à luta dos movimentos sociais que, em oposição à educação rural, voltada à manutenção da exclusão e do ideário das elites da sociedade, nasce ligada aos pequenos trabalhadores do campo, ao Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST) que, mediante organizações e lutas, é construída para atender a especificidade da diversidade que compõe o campo. A Educação do Campo possui uma concepção estratégica para os povos do campo através da educação, ou seja, com vistas à transformação da realidade do povo do campo nas dimensões sociais, ambientais, políticas, econômicas e culturais.

A constituição e consolidação do sistema escolar, no Brasil, pautam-se em um paradigma urbano. De acordo com Arroyo (2007), há uma idealização da cidade como espaço civilizatório por excelência, como uma expressão da dinâmica política, cultural e educativa:

[...] a essa idealização da cidade corresponde uma visão negativa do campo como lugar do atraso, do tradicionalismo cultural. Essas imagens que se complementam inspiram as políticas públicas, educativas e escolares e inspiram a maior parte dos textos legais. O paradigma urbano é a inspiração do direito à educação. A palavra adaptação, utilizada repetidas vezes nas políticas e nos ordenamentos legais, reflete que o campo é lembrado como o outro lugar, que são lembrados os povos do campo como outros cidadãos, que é lembrada a escola e seus educadores (as) como a outra e os outros (ARROYO, 2007, p. 158-159).

As consequências dessa subsunção do campo ao paradigma urbano podem ser observadas na própria evolução do sistema de ensino brasileiro. Revisitando a história da educação no meio rural, no Brasil, compartilha-se, aqui, a seguinte opinião de Arroyo, Caldart e Molina (2004): a escola, no meio rural, foi tratada como resíduo do sistema educacional brasileiro e, conseqüentemente, à população do campo foi negada o acesso aos avanços ocorridos nas duas últimas décadas, como o reconhecimento e a garantia do direito à Educação Básica. Conforme Leite (1999, p. 14),

A educação rural, no Brasil, por motivos socioculturais, sempre foi relegada a planos inferiores, e teve por retaguarda ideológica o elitismo acentuado do processo educacional, aqui instalado pelos jesuítas e a interpretação político-ideológica da oligarquia agrária conhecida popularmente na expressão: 'gente da roça não carece de estudos. Isso é coisa de gente da cidade'.

A escola rural brasileira foi construída, tardiamente, sem o apoio necessário por parte do Estado para que se desenvolvesse. Até as primeiras décadas do século XX, a educação era privilégio de poucos, sobretudo, no meio rural. A educação rural não foi nem sequer mencionada nos textos constitucionais até 1891 (BRASIL, 2002). É evidente, na história da educação brasileira, o descaso das elites dominantes para com a educação pública, particularmente, em relação às escolas rurais. O Grupo Permanente de Trabalho de Educação do Campo (GPTE), instituído pelo Ministério da Educação, em 03 de junho de 2003, admite as históricas omissões do Estado nesse setor:

O Estado brasileiro omitiu-se: (1) na formulação de diretrizes políticas e pedagógicas específicas que regulamentassem como a Escola do Campo deveria funcionar e se organizar; (2) na dotação financeira que possibilitasse a institucionalização e a manutenção de uma escola com qualidade em todos os níveis de ensino; (3) na implementação de uma política efetiva de formação inicial e continuada e de valorização da carreira docente no campo (BRASIL, 2005, p. 7).

A educação no meio rural não se constituiu, historicamente, em um espaço prioritário para uma ação planejada e institucionalizada do Estado brasileiro. Isso privou a população do campo, em especial a classe trabalhadora, de ter acesso às políticas e serviços públicos em geral.

Esse fato contribuiu para o acelerado processo de êxodo rural, registrado a partir da década de 1950. O êxodo rural foi resultado de dois fenômenos: expulsão e atração. A expulsão, no caso brasileiro, aconteceu decorrente da modernização do campo, que privilegiou os grandes latifundiários, não incluindo o agricultor familiar. E a atração que as cidades exerceram no processo de industrialização era, não raro, uma visão idílica, que não correspondia à realidade dos trabalhadores do campo.

Com a negligência do Estado acerca das escolas rurais, as próprias comunidades organizaram-se para criar escolas e garantir a educação de seus filhos, contando, algumas vezes, com o apoio da Igreja, de outras organizações e movimentos sociais comprometidos com a educação popular.

Face ao exposto até aqui neste subtítulo, e ao que se conhece da realidade educacional, o que se nota é que os problemas da educação, no Brasil, são muitos, mas, no meio rural, a situação é mais complexa. Os currículos escolares, geralmente, têm dado ênfase aos direitos básicos da cidadania e, portanto, de uma vida digna, reduzida aos limites geográficos e culturais da cidade, negando-se a reconhecer o campo como um espaço social e de constituição de identidades e sujeitos. O GPTE (BRASIL, 2005) reforça essa argumentação da seguinte maneira:

A concepção de que o meio rural é um espaço de atraso foi fortalecida a partir da primeira metade do século XX, com o surgimento de um discurso modernizador e urbanizador, que enfatizava a fusão entre os dois espaços, urbano e rural, por acreditar que o desenvolvimento industrial, em curso no Brasil, faria desaparecer dentro de algumas décadas a sociedade rural. Segundo a ideologia da modernização, 'o campo é uma divisão sociocultural a ser superada, e não mantida' (BRASIL, 2005, p. 8).

Nesse viés, analisando a Lei nº 5.692/1971, Leite (1999) afirma que a educação rural não foi focalizada ou relevada e, sim, destituída de sua identidade. Em consonância com o autor, desde 1960, a educação rural vem capitulando programas educacionais, via Ministério e Conselhos de Educação, sem, contudo, estabelecer uma filosofia e/ou uma política específica para a escolaridade nas regiões rurais.

Com o Golpe Militar, em 1964, a política educacional passou a sofrer um processo de mudanças. Os canais de participação e representação popular foram fechados, impedindo a manifestação dos grupos envolvidos. Houve perseguição, prisão e exílio de educadores comprometidos com projetos de educação popular. Esse período foi caracterizado por uma reforma educacional centralizada e excludente, ancorada no binômio segurança nacional e

desenvolvimento econômico. Leite (1999) lista três intenções implícitas da Lei Federal 5.692/1971:

Utilização do processo escolar, em todos os níveis de escolaridade, como meio de propagação, de divulgação e penetração do ideário nacionalista militar do Estado, isto é, fazer prevalecer a ideologia empresarial-estatal; Controle político-ideológico-cultural, principalmente da classe operária, através da profissionalização e do currículo escolar mínimo desprovido de um conteúdo crítico-reflexivo; Recriação de infraestrutura material e de recursos humanos adequados ao desenvolvimento do capital e da produção (LEITE, 1999, p. 26).

Nos anos 1970, na sociedade brasileira, as reações ao autoritarismo, implantado pelo Golpe Militar vigente, cresceram. Outras possibilidades para a escola rural começaram a ser pensadas em congruência com uma perspectiva crítica. Iniciativas diferentes, situadas no campo da educação popular, política, educação de jovens e adultos, passaram a exigir maior participação do Estado no cenário rural brasileiro.

As medidas de adequação da escola à vida do campo não estavam contempladas anteriormente na sua especificidade. Consoante Leite (1999), a LDB promoveu a desvinculação da escola rural dos meios e da performance escolar urbana, exigindo da escola um planejamento ligado à vida rural e, de certo modo, desurbanizado. Mesmo diante das mudanças propostas pela Lei, a problemática ligada à escola rural permaneceu. Leite (1999) aponta alguns problemas a serem considerados nos anos 1990:

- Quanto à clientela da escola rural: a condição do aluno como trabalhador rural; distâncias entre locais de moradia/trabalho/escola; heterogeneidade de idade e grau de intelectualidade; baixas condições aquisitivas do alunado; acesso precário a informações gerais.
- Quanto à participação da comunidade no processo escolar: um certo distanciamento dos pais em relação à escola, embora as famílias tenham a escolaridade como valor sociomoral;
- Quanto à ação didático-pedagógica: currículo inadequado, geralmente, estipulado por resoluções governamentais, com vistas à realidade urbana; estruturação didático-metodológica deficiente; salas multisseriadas; calendário escolar em dissonância com a sazonalidade da produção; ausência de orientação técnica e acompanhamento pedagógico; ausência de material de apoio escolar, tanto para professores quanto para educandos (LEITE, 1999, p. 55-56).

Em que pesem as problemáticas assinaladas por Leite (1999), Arroyo, Caldart e Molina (2004) ratifica que, nas últimas décadas do século XX, vem-se assistindo a uma instigante presença dos sujeitos do campo na cena política e cultural do país. Tais sujeitos se mostram diferentes e exigem respeito, denunciam o silenciamento e o esquecimento por parte dos órgãos governamentais e lutam por uma Escola do Campo que não seja apenas um arremedo da escola urbana, no entanto, uma escola que esteja atenta aos seus sujeitos específicos.

É recorrente, no debate educacional, que a educação, no âmbito do estado de direito, constituiu-se em uma ação estratégica para a emancipação e a cidadania de todos os sujeitos que vivem ou trabalham no campo, e pode colaborar com a formação das crianças, jovens e adultos para o desenvolvimento sustentável regional e nacional. É possível considerar a riqueza de saberes que essa população rural produz nas suas experiências cotidianas e que a agenda de trabalho para discutir e subsidiar a construção de uma política de Educação no Campo incorpore o respeito à diversidade cultural.

A educação é um direito social. Uma política de Educação do Campo requer o reconhecimento de que a cidade não é superior ao campo e, partindo dessa compreensão, deve construir novas relações baseadas na horizontalidade e solidariedade entre campo e cidade. O campo é, acima de tudo, espaço de cultura singular, rico e diverso. À vista disso, é importante a superação da dicotomia entre o rural e o urbano (ARROYO; CALDART; MOLINA, 2004).

No interior do debate acerca da identidade da educação escolar rural, Silva e Costa (2006) diferenciam o paradigma da educação rural do paradigma da Educação no Campo. Destarte, vale ressaltar que o conceito de paradigma é entendido, aqui, como o conjunto de referências, valores, conhecimentos que se consolidam na comunidade científica, os quais são incorporados por diferentes instituições e se transformam em um projeto de desenvolvimento territorial. Ele tanto seleciona o que interessa quanto exclui o que não reconhece como verdadeiro para si. Prosseguindo suas análises, Silva e Costa (2006) asseveram que o paradigma da educação rural se apoia em uma visão tradicional do espaço rural no país e não se propõe a fazer as inter-relações emergentes da sociedade brasileira, nem incorporar as demandas trazidas à sociedade por movimentos sociais e sindicais, que exigem a valorização das especificidades do meio rural. Esse modelo de educação rural torna-se um instrumento de reprodução e expansão de uma estrutura agrária concentradora. Os trabalhadores rurais e suas técnicas são vistos como improdutivos, excluídos e seus territórios não existem porque não são entendidos como territórios de vida.

O paradigma da Educação no Campo concebe o campo como espaço de vida e resistência, onde camponeses lutam por acesso à terra e pela oportunidade de permanecer nela. Compreende a diversidade dos sujeitos sociais – agricultores, assentados, ribeirinhos, caiçaras, extrativistas, pescadores, indígenas, remanescentes de quilombos, enfim, todos os povos do campo brasileiro. Confirma a relevância da agricultura familiar ao reconhecer a diversidade do campo brasileiro. Além disso, no processo de redemocratização do Brasil, fortaleceram as lutas e a organização dos movimentos sociais como, por exemplo, o Movimento dos Trabalhadores

Sem Terra, cuja agenda de reivindicações prevê a extensão de direitos, como a educação. Essas mudanças no campo implicam a necessidade de um novo paradigma da Educação do Campo.

O Grupo Permanente de Trabalho e Educação no Campo (BRASIL, 2005) defende os seguintes princípios pedagógicos de uma Educação do Campo: 1) o papel da escola é formar sujeitos, e isso deve articular-se a um projeto de emancipação humana; 2) valorizar os diferentes saberes oriundos da diversidade de sujeitos no processo educativo; 3) valorizar os diferentes espaços e tempos de formação dos sujeitos da aprendizagem, pois a Educação ocorre tanto em espaços escolares quanto fora deles; 4) vincular a escola à realidade dos sujeitos; 5) ter a educação como estratégia para o desenvolvimento sustentável; 6) desenvolver a autonomia e colaboração entre os sujeitos do campo e o sistema nacional de ensino.

Com base nesses princípios, a discussão em torno do ensino em escolas rurais ganha preponderância. Discutir sobre o que ensinar e a quem, na escola, sempre demanda novas análises, novos ângulos, novas perspectivas.

2.3 DA EDUCAÇÃO RURAL PARA A EDUCAÇÃO DO CAMPO – UMA NOVA PERSPECTIVA

A concepção de Educação do Campo vem sendo elaborada e defendida por trabalhadores rurais organizados através de movimentos sociais, com o intuito de construir uma educação voltada ao contexto do campo referido nas Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo.

A Educação do Campo, que tem sido tratada como educação rural na legislação brasileira, tem um significado que incorpora os espaços da floresta, da pecuária, das minas e da agricultura, mas os ultrapassa ao acolher em si os espaços pesqueiros, caçaras, ribeirinhos e extrativistas. O campo, nesse sentido, mais do que um perímetro não urbano, é um campo de possibilidades que dinamizam a ligação dos seres humanos com a própria produção das condições da existência social e com as realizações da sociedade humana (ARROYO; CALDART; MOLINA, 2004, p. 176).

A Educação do Campo necessita de uma escola no e do campo, pensada pelos e para sujeitos que nela vivem, compreendendo as demandas culturais, os direitos e a formação integral desses sujeitos. Nesse prisma, defende-se a construção de uma Escola do Campo direcionada para a realidade dos sujeitos, em que estudar significa também permanecer no campo, buscando desconstruir a noção de que se estuda para sair do campo. “Constitui-se como luta social pelo acesso dos trabalhadores do campo à educação (e não a qualquer educação) feita por eles mesmos e não apenas em seu nome. A Educação do Campo não é para nem apenas

com, mas sim dos camponeses” (CALDART, 2012, p. 263). É preciso superar a dicotomia entre o rural e o urbano, recriando, reforçando e, principalmente, valorizando os vínculos de pertencimento ao campo. E, para isso, é fundamental a concretização e a implementação de políticas dirigidas à educação nas Escolas do Campo, alicerçadas nos princípios citados nos Referenciais para uma Política Nacional de Educação do Campo:

- I. A Educação do Campo de qualidade é um direito dos povos do campo.
- II. A Educação do Campo e o respeito às organizações sociais e conhecimento por elas produzido.
- III. A Educação do Campo no campo.
- IV. A Educação do Campo enquanto produção de cultura.
- V. A Educação do Campo na formação dos sujeitos.
- VI. A Educação do Campo como formação humana para o Desenvolvimento Sustentável.
- VII. A Educação do Campo e o respeito às características do Campo. (BRASIL, 2003a, p. 32-34).

Historicamente, o sujeito do campo é tido, pela sociedade, de maneira estereotipada, como fraco e atrasado. Arroyo e Fernandes (1999) referem a história do Jeca Tatu, de Monteiro Lobato, como um documento que evidencia essa concepção, reforçando que a população do campo deve ser vista como algo à parte da sociedade, disseminando a ideologia de separar a cidade do campo. Os modelos de agricultura latifundiária colocam em segundo plano as políticas públicas para a formulação de uma tecnologia voltada à agricultura familiar e uma educação de qualidade no meio rural. “Existe a urgência de investimentos na interpretação e produção do conhecimento da agricultura camponesa. Um primeiro passo é reconhecermos a necessidade da Escola do Campo. Valorizar essa condição é o ponto de partida” (ARROYO; FERNANDES, 1999, p. 60).

A escola no meio rural sempre foi profundamente distanciada da realidade da vida e do trabalho dos agricultores, sendo utilizada pela classe dominante como ferramenta de subordinação aos seus interesses. Ribeiro (2010) indica que, atualmente, a Escola do Campo continua à mercê dos modelos urbanos, alienada das exigências de trabalho e dos valores do homem do campo. Conforme Gritti (2003), a escola do meio rural, na maioria das vezes, foi usada como instrumento para expansão do capitalismo e para acabar com a autonomia do agricultor familiar, que buscava, no mercado, apenas poucos produtos para complementar as necessidades de subsistência, induzindo, assim, ao consumismo.

Nesse horizonte, procurando contrapor essa ideia, que até então dissociava escola e sujeito históricos, os movimentos sociais formularam uma nova postura em defesa de uma

educação pública e popular. A denominação de educação rural passa a ser (re)nominada como Educação do Campo, contendo uma nova concepção do rural:

Não mais como lugar de atraso, mas de produção da vida em seus mais variados aspectos: culturais, sociais, econômicos e políticos. Compreende também diferentes povos do campo, como os indígenas e quilombolas que, na lógica da sociedade capitalista, não são mencionados por diferirem das práticas capitalistas de produção (ANTONIO; LUCINI, 2007, p. 183).

Diversos autores brasileiros dedicam-se ao estudo dos conceitos de campo e rural, bem como da definição de agricultura familiar, pequena agricultura e agricultura camponesa, com muitas divergências em relação a essas definições, dentre eles, destacam-se, aqui, Arroyo (1999), Caldart (2012), Fernandes (2008), Molina (2004), Leite (1999), que tratam a respeito das diferenças entre as nomenclaturas “rural” e “do campo”. Não é foco deste estudo analisar essas categorias, porém situar e compreender o processo, vivenciado na mudança de sentido entre Educação Rural e Educação do Campo, que, para além da discussão conceitual, marcam a mudança de um paradigma de concepção e projeto de educação.

Dessa maneira, conceituando educação rural e Educação do Campo, pode-se diferenciá-las, considerando os resultados de pesquisas e conhecimentos acadêmicos sobre o tema. A educação rural é destinada de modo geral para a população agrícola, constituída pela população que tem, na agricultura, sua principal fonte de renda e subsistência. Quando há uma escola nessas localidades, é pensada nos mesmos modelos que a escola destinada para as populações que residem no meio urbano, “não havendo, nenhuma tentativa de adequar a escola rural às características dos camponeses ou de seus filhos, quando estes a frequentam” (RIBEIRO, 2012, p. 293). A autora também salienta que a educação rural é desvinculada da comunidade dos trabalhadores rurais cujos filhos frequentam a escola.

A educação rural sempre foi instituída pelos organismos oficiais e teve como propósito a escolarização como instrumento de adaptação do homem ao produtivismo e à idealização de um mundo de trabalho urbano, tendo sido um elemento que contribuiu ideologicamente para provocar a saída dos sujeitos do campo para se tornarem operários na cidade (OLIVEIRA; CAMPOS, 2012, p. 238).

A expressão educação rural está atrelada à visão positivista, capitalista e competitiva, que instrui o sujeito para desenvolver atividades no mundo do trabalho, em que a força humana é tida como objeto, mercadoria, por meio da desumanização do sujeito, do controle político sobre a terra e as pessoas que nela vivem. A expressão educação rural teve origem no governo Vargas e diferenciava os espaços geográficos, todavia, as práticas educativas implementadas

compunham-se em um único modelo educacional, o urbano. O espaço rural tinha um caráter de políticas assistencialistas e compensatórias, através de projetos que visavam demarcar o território de exploração madeireira e outros recursos naturais, perante uma relação exploratória e de exclusão social. A educação rural é marcada por uma situação de precariedade e atraso, recursos pedagógicos e estruturas inadequadas, ademais, relaciona-se “a uma concepção preconceituosa a respeito do camponês, porque não considera os saberes decorrentes do trabalho dos agricultores” (RIBEIRO, 2012, p. 296). Esse conceito de ensino acontecia por intermédio da instrução de técnicas à educação rural, objetivando à perda da autonomia dos agricultores, impondo conhecimentos voltados para o treinar, em vez do educar.

A Educação do Campo surgiu da ação dos movimentos sociais na luta por políticas públicas educacionais “em favor de uma educação que leve em conta, nos seus conteúdos e na metodologia, o específico do campo” (KOLLING; NERY; MOLINA, 1999, p. 13). Os autores seguem explanando:

O termo campo nasce após o I Encontro Nacional de Educadores da Reforma Agrária (I ENERA), realizado em 1997, promovido pelas entidades: MST, UNB, UNESCO, UNICEF, e CNBB, tinham como finalidade ampliar um debate nacional sobre a educação do mundo rural levando em conta o contexto do campo em termos de cultura específica, bem como a maneira de ver e de se relacionar com o tempo, o espaço e o meio ambiente e quanto ao modo de viver, de organizar a família e trabalho. (KOLLING; NERY; MOLINA, 1999, p. 13).

No ano de 1998, ocorreu a I Conferência Nacional de Educação do Campo, dando origem ao movimento “Por uma Educação Básica do Campo”, que envolveu discussões de grupos organizados, pesquisadores e governantes do país, que articularam melhorias na Educação Básica. Muitos debates sucederam-se durante essa conferência pela reentrada do campo na agenda nacional, o que só aconteceu na década seguinte, mas, não pelo polo do trabalho da agricultura familiar camponesa, e sim pelo polo do agronegócio, intensificando a marginalização da agricultura camponesa e da Reforma Agrária, descaracterizando a luta por uma Educação do Campo.

Com a II Conferência Nacional por uma Educação do Campo, em 2004, houve uma ampliação dos sujeitos nessa luta que, tendo por lema “Educação do Campo: direito nosso, dever do Estado!”, defendeu a formulação feita pelo Estado de políticas que garantissem a universalização dos trabalhadores do campo à educação, sendo reafirmado o vínculo entre educação e trabalho, no ponto de vista da agricultura familiar camponesa.

Nesse caminho, o termo Educação do Campo encontra nova significação:

Educação do Campo e não mais educação rural ou educação para o meio rural. A proposta é pensar a Educação do Campo como processo de construção de um projeto de educação dos trabalhadores do campo gestado desde o ponto de vista dos camponeses e da trajetória de lutas de suas organizações (CALDART, 2004, p. 13).

Nas últimas décadas, sob a forte pressão dos movimentos sociais, preocupados com a educação popular do campo e da cidade, há uma série de discussões e reflexões referentes à Educação do Campo. Paludo (2001 *apud* SAGGIOMO; AZEVEDO; MACHADO, 2012, p. 2) reitera que “[...] a Educação do Campo é ao mesmo tempo uma inovação e uma ressignificação da educação popular para esse momento histórico, o que possibilita dizer que ela se constitui, dependendo de quem a faz (e a formula) como educação Popular do Campo”.

3 POLÍTICAS EDUCACIONAIS DA EDUCAÇÃO DO CAMPO

Neste capítulo, apresenta-se um pouco das Políticas Públicas da Educação do Campo no Estado do Rio Grande do Sul, bem como um breve relato da trajetória da Educação do Campo e as possíveis interfaces da Base Nacional Comum Curricular. Analisa-se se os pressupostos da Educação do Campo estão contemplados na proposta da BNCC. Essa perspectiva carrega como objetivo específico averiguar as conjecturas da Educação no Campo e as fontes teóricas da BNCC. Ademais, nesta pesquisa, indaga-se sobre as pretensões da BNCC, por meio de pesquisa bibliográfica, realçando que, apesar da importância de haver uma Base, é necessário que exista a complementação com a realidade de cada escola, apontando, assim, para a liberdade que as instituições devem ter na construção de seu próprio currículo, pois cada contexto é único e precisa ser considerado. Pode-se entender que as políticas educacionais vêm sendo construídas no viés de avanços e retrocessos, exigindo articulação e resistência, lutar pela manutenção dos direitos a Educação do Campo é fundamental.

3.1 POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO DO CAMPO NO ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL

Na rede estadual de educação do estado do Rio Grande do Sul, desde 2011, iniciou-se o processo de discussão alusivo à realidade da Educação do Campo, visando à reestruturação curricular do Ensino Fundamental do Campo. Nessa reestruturação, o ensino foi organizado em três ciclos de formação, cada um formado por três anos ininterruptos, totalizando nove anos. Mantiveram-se os 200 dias letivos e as 800 horas/aula. A partir da homologação dos novos regimentos e sua implementação, no ano de 2014, o sistema seriado deixou de existir, sendo que, até o final de 2016, completou-se o Ciclo de Formação para os estudantes que ingressaram em 2014. Esse novo sistema tencionou ser implantado nas 600 escolas da rede estadual, sendo incluídas também as 46 escolas localizadas nos assentamentos.

O novo sistema foi pensado sob orientação da LDB/96 que, no Art. 23, traz que a Educação Básica poderá ser organizada em “séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar” (BRASIL, 1996). Arroyo e Fernandes (1999, p. 44) já mencionava a organização escolar por ciclos, frisando ser um grande avanço para Educação do Campo, “porque a escola rural já trabalha crianças de idades próximas, socializadas de maneira bastante interativa, vivenciando experiências sociais, culturais, de

produção muito próxima”. Arroyo e Fernandes (1999) também enfatizam que, nessa organização por ciclos, a escola não separaria as crianças e adolescentes por níveis de conteúdos aprendidos, por séries, mas aproximaria por experiências, idades culturais, socialização.

De acordo com a proposta da Secretaria da Educação (Seduc) do Rio Grande do Sul, o primeiro ciclo de formação seria marcado pelo agrupamento de crianças de seis, sete e oito anos de idade, com o atendimento pedagógico centrado na alfabetização e letramento; no segundo ciclo, o agrupamento seria das crianças de nove, dez e 11 anos, sendo que o atendimento pedagógico nesse ciclo consiste no aprofundamento da alfabetização e letramento, caracterizado pela concentração de áreas (Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza e Ciências Humanas); e, no terceiro ciclo, seriam agrupadas as crianças de 12, 13 e 14 anos de idade, com aprofundamento e consolidação dos processos de aprendizagem vistos nos ciclos anteriores e o pedagógico feito a partir das áreas de conhecimento e seus componentes curriculares.

É importante destacar que Arroyo e Fernandes (1999, p. 46) fazem referência à forma de agrupar por idades, não por séries ou bimestres, todavia, por idades cognitivas, em que as rodas seriam formadas conforme o ciclo de idades, salientando que a função da escola “é socializar, trabalhar o tempo, o espaço, é trabalhar a produção, os rituais, os valores, a cultura, tudo isso pode ser feito mais facilmente por ciclos ou por fases de formação”. Barretto e Souza (2005), em seus estudos, se preocupam em desenvolver a compreensão da organização escolar em ciclos:

Os ciclos [...] compreendem alternativas de organização do Ensino Básico, que ultrapassam a duração das séries anuais como referência temporal para o ensino e a aprendizagem e estão associados à intenção de assegurar a totalidade dos educandos a permanência na escola e um ensino de qualidade. Nesse sentido, eles têm a ver com o propósito de superar a fragmentação artificial do processo de aprendizagem ocasionada pela seriação, a qual tem levado a rupturas na trajetória escolar, uma vez que dá margem a reprovações anuais. Mas vão além, pois demarcam mudanças de concepção de conhecimento e de aprendizagem, na ocupação do tempo escolar, bem como na própria função da educação escolar, vindo a constituir um caminho potencial para a democratização do ensino (MIRANDA, 2009, p. 25).

Essa proposta ainda está sendo implantada, contudo, as leituras para a assimilação dessa maneira de organização escolar são relevantes, visto que vem gerando algumas contradições no entendimento de seus propósitos. Por um lado, alguns apontam que, na organização por ciclos, precisa-se de menos professores, já que apenas um docente passa a atender educandos agrupados de três idades diferentes, isso tende ao questionamento - seria essa uma forma de reduzir custos da Educação do Campo? No entanto, por outro lado, essa seria uma alternativa

às Escolas do Campo que possuem menor número de educandos em função da migração populacional para os centros urbanos continuar atendendo os educandos das localidades próximas, pois as turmas ficariam maiores, dado que seriam organizadas por ciclos, pensadas pela lógica do desenvolvimento humano e não pela simples racionalidade de números de educandos, em que, muitas vezes, os agrupamentos das turmas eram realizados sem a preocupação pedagógica.

Parece prematuro afirmar que a proposta tende a avançar na valorização das Escolas do Campo, mas é importante ressaltar que o simples fato de ela ser discutida com o conjunto das escolas e articulada a um processo de formação continuada assinala para um esforço de construção participativa e coletiva. Contrário ao que se viu anteriormente, quando as escolas rurais historicamente foram tratadas em uma relação de subordinação e descrédito, num prisma funcionalista, parece que, subjacente a essa formulação, encontra-se uma base teórica alicerçada em uma nova compreensão dos sujeitos educativos.

Além disso, é preciso levar em conta que, em um processo emancipador de educação, os professores-educadores devem estar engajados e se perceberem como sujeitos ativos, não aguardando definições verticais por parte da formulação de políticas públicas. Ou seja, é necessária a ousadia e pré-disposição para a construção de um novo projeto de educação em que o foco esteja na formação de sujeitos críticos e participativos, assim como foi o Movimento Por uma Educação do Campo, que não ficou aguardando passivamente o decorrer da história, posto que, certamente, não se identificaria preocupação com as escolas e com as comunidades do campo.

Essa é uma questão que carece muitos estudos, uma vez que, no Rio Grande do Sul, ainda está em fase inicial de implantação. Rubem Alves, ao se referir às escolas, diz que:

Nas nossas escolas: salas separadas – o que se ensina é que a vida é cheia de espaços estanques; turmas separadas e hierarquizadas – o que se ensina é que a vida é feita de grupos sociais separados, uns em cima dos outros. (...) Saberes ministrados em tempos definidos, um após o outro: o que se ensina é que os saberes são compartimentos estanques e depois reclamam que os educandos não conseguem integrar o conhecimento. Apela então para a ‘transdisciplinaridade’, para corrigir o estrago feito (ALVES, 2000, p. 14).

Talvez a escola por ciclos seja uma nova maneira de pensar o currículo escolar, em que a cooperação seja aprendida na prática, desde os Anos Iniciais, e o professor seja o mediador do processo de ensino e aprendizagem, o conhecimento não seja construído de modo fragmentado e isolado, mas os ciclos possam se constituir em uma continuidade da aprendizagem dos educandos.

3.2 A EDUCAÇÃO DO CAMPO E A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR

Conforme preconizado pelo Ministério da Educação (MEC), a BNCC “é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os educandos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica” (BRASIL, 2017a, p. 7). Estabelece, também, os conhecimentos, competências e habilidades que todos os estudantes necessitam desenvolver no decorrer do processo de escolarização, envolvendo a Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. Além do mais, enfatiza que a BNCC deve orientar os currículos dos sistemas e redes de ensino das Unidades Federativas, assim como as propostas pedagógicas de todas as unidades escolares, públicas e privadas, de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. E, para tanto, a Base está orientada por princípios éticos, políticos e estéticos traçados pelas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica, direcionando a educação nacional para a formação humana integral e para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva. Nesses termos, seria a BNCC a solução dos problemas educacionais do país?

Apesar dos preceitos normativos de discurso humanizado e democrático escamoteados que envolvem a BNCC, na prática, o que se observa é um projeto de disputa que favorece o poder hegemônico do capital, quando oferece à classe trabalhadora uma educação dirigida às práticas mercadológicas, prevalecendo os paradigmas de competências e habilidades, em detrimento dos direitos de aprendizagem para a Educação Básica, visando tão somente a formação de mão de obra para o mercado de trabalho. A BNCC, segundo consta na Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017, e na Resolução CNE/CP nº 4, de 17 de dezembro de 2018, é um documento de caráter normativo que define um conjunto de aprendizagens que os(as) educandos(as) devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica brasileira (BRASIL, 2017b; BRASIL, 2018).

Perante o referenciado acima, entende-se que a BNCC é um documento oficial na área de Educação que define conteúdos para os(as) estudantes de todas as etapas da Educação Básica, servindo de parâmetro para a elaboração dos currículos das instituições escolares do país (AGUIAR, 2018). Nesse pensamento, precisa-se desenvolver uma postura crítica quanto à BNCC, acerca das situações apresentadas na Educação nos espaços rurais, pois, nos últimos anos, vem-se assistindo ao fechamento de escolas no campo. Ademais, não há recursos (materiais) didáticos, e a formação continuada para os docentes da Educação no Campo não se efetua (CALDART, 2012; MEDEIROS, 2019; MOLINA; ANTUNES-ROCHA, 2014). Em

outras palavras, para a população do Campo, muitos dos direitos sociais são negados, em especial, o direito à Educação e à Escola.

De fato, sobre a Escola do Campo e a negação do direito de vivenciá-la, Silva (2016, p. 110) sustenta que “a escola no campo é antes de tudo uma escola no contexto da sociedade moderna capitalista. Uma escola pública gerida pelo Estado burguês, educadora dos trabalhadores [trabalhadoras] camponeses [camponesas]”. Ao se olhar a história educacional, percebe-se que, ao longo dos tempos, os(as) filhos(as) dos(as) pequenos(as) agricultores(as) não tiveram/têm oportunidades para permanecer estudando devido a vários desafios, como trabalhar para contribuir com a renda familiar, uma questão de sobrevivência, porque a única fonte de renda, em muitos casos, é a agricultura (ARROYO, 1999; SANTOS, 2017). Quando conseguem a escolarização (o que é um direito constitucional), inserem-se na lógica capitalista, posto que a escola que frequentam, na maioria das vezes, está alinhada aos ditames do capitalismo. Por isso, a escola e o próprio currículo escolar funcionam em uma lógica contrária ao modo de vida das populações do campo, quando desenvolvem um ensino que não é contextualizado com a realidade vivida pelos(as) estudantes do campo.

Nesse sentido, na dimensão descrita anteriormente, a escola não foi projetada para todos, entretanto, pensada para os(as) filhos(as) de populações abastadas economicamente. Os filhos(as) do(a) pequeno(a) agricultor(a) são excluídos(as) dos processos educativos, porquanto o ensino vivido por eles(as) pouco reflete às suas demandas socioculturais, contribuindo para sua marginalização social e, no futuro, para a exploração do seu trabalho.

Nesse raciocínio, o principal objetivo da escola é seguir regras e normas postas pelo Estado, isto é, seguir o currículo escolar pensado por outros sujeitos que não o vivenciarão quando desenvolvido (CALDART, 2012), ainda mais que muitas escolas no campo não têm um Projeto Político-Pedagógico construído pela própria escola e pela comunidade. Por esse ângulo, pode-se assegurar que, na maior parte, o projeto de educação que orienta as ações educativas é feito por profissionais da cidade, repassado para as instituições no campo com o objetivo de que suas atividades, no decorrer do ano letivo, sigam suas prescrições. Dessa forma, os(as) estudantes são submetidos(as) a uma educação alheia às suas histórias de vida, à memória histórica do campo e às suas experiências sociais. Como consequência, muitos(as) deles(as) se desmotivam para a continuidade dos estudos, provocando a evasão escolar e a repetência (ARROYO, 1999).

Vale lembrar que, mesmo diante de algumas políticas públicas referentes à Educação do Campo, que concretizaram, nas últimas décadas,³ importantes êxitos para os povos do campo, há muito para se conquistar, principalmente no âmbito de se edificar espaços educativos no campo que atendam as necessidades culturais, sociais, econômicas, ambientais, geracionais e políticas das suas populações.

Atualmente, constatam-se correntes na área educacional, discussões atinentes às influências do avanço tecnológico e dos aspectos socioeconômicos nos processos de ensino e de aprendizagem na área de Ciências Humanas na Educação do Campo. Em razão disso, avalia-se que o ensino em contextos rurais não pode se produzir distante das condições materiais e histórico-sociais das populações que o vivem. É preciso considerar os panoramas de vida do público-alvo que participa dos processos educativos, atentando, ainda, à importância do(a) professor(a) como mediador(a) do ensino para que venha acontecer uma aprendizagem significativa. Para os(as) professores(as) que acreditam e buscam, a seu modo, promover a efetivação dos princípios da Educação do Campo, é primordial confiar na construção do seu trabalho docente, adequando nas propostas do currículo escolar os modos de vida dos(as) estudantes e os saberes experienciais trazidos para a sala de aula.

Nessa linha de entendimento, no tocante à BNCC, Silva (2018, p. 5) pondera que,

[...] por si só não alterará o quadro de desigualdade ainda presente na Educação Básica do Brasil, mas é essencial para que a mudança tenha início porque, além dos currículos, influenciará a formação inicial e continuada dos educadores, a produção de materiais didáticos, as matrizes de avaliações e os exames nacionais que serão revistos à luz do texto homologado da Base.

Divisa-se que, no cenário da Educação do Campo, a escola tem o papel de proporcionar um ensino de qualidade às comunidades camponesas, tendo em vista a presença de uma educação com propostas educativas que valorizem as especificidades das populações do campo. No entanto, para que aconteça a formação de sujeitos capazes de intervir e transformar suas realidades, mesmo diante dos desafios existentes, é preciso cultivar práticas pedagógicas e educativas no campo que deem possibilidades aos(as) estudantes de viverem uma educação contextualizada com a sua realidade local (MALVEZZI, 2007).

É público que existem experiências educacionais no campo que valorizam os conhecimentos e a história de luta e de resistência das populações rurais. Por meio de projetos específicos, construídos a partir da articulação dos movimentos sociais do campo, dos diferentes

³ A partir de 1998, com a implementação do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – Pronera.

povos que vivem do/no campo e de instâncias governamentais, há o desenvolvimento de escolas específicas que, além de objetivarem a promoção de espaços afirmativos da identidade das populações do campo, têm mostrado outra maneira de se construir a Educação.

As experiências difundidas ao longo da história, maiormente a datar de 1998, mostram que a Educação no meio rural se perspectivou com a nomenclatura de Educação do Campo, uma vez que houve uma reconfiguração na ótica de pensar a educação das populações rurais, contribuindo (não esquecendo, novamente, das lutas dos movimentos sociais do campo) para a difusão de políticas públicas específicas de Educação do Campo (ARROYO, 2007). À vista disso, no plano legal, cita-se a publicação, no ano de 2002, das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, que definem um conjunto de parâmetros que devem ser ressaltados na oferta e no desenvolvimento da Educação do Campo. No Art. 2, parágrafo único, diz:

A identidade da Escola do Campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes à sua realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de ciência e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais em defesa de projetos que associam as soluções exigidas por essas questões à qualidade social da vida coletiva no país (BRASIL, 2002, p. 1).

Nesse item do documento normativo, apresentam-se indicações a respeito da identidade da Escola do Campo. As questões/demandas/problemas locais das populações rurais, a relação da escola com as comunidades no campo, a participação dos movimentos sociais do campo nas ações educativas, entre outros, são referências acerca da identidade da escola das populações campestres (BRASIL, 2002). Outro documento normativo da Educação do Campo relevante pauta-se no Decreto Lei nº 7.352, de 04 de novembro de 2010. Esse documento dispõe sobre a Política de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronea). Compõem-se por 19 Artigos e esclarece (no Art. 2), entre outros, que os princípios da Educação do Campo conferem ao(à):

- I - respeito à diversidade do campo em seus aspectos sociais, culturais, ambientais, políticos, econômicos, de gênero, geracional e de raça e etnia;
- II - incentivo à formulação de Projetos Político-Pedagógicos específicos para as Escolas do Campo, estimulando o desenvolvimento das unidades escolares como espaços públicos de investigação e articulação de experiências e estudos direcionados para o desenvolvimento social, economicamente justo e ambientalmente sustentável, em articulação com o mundo do trabalho;
- III - desenvolvimento de políticas de formação de profissionais da educação para o atendimento da especificidade das Escolas do Campo, considerando-se as condições concretas da produção e reprodução social da vida no campo;

- IV - valorização da identidade da Escola do Campo por meio de projetos pedagógicos com conteúdos curriculares e metodologias adequadas às reais necessidades dos alunos do campo, bem como flexibilidade na organização escolar, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas; e
- V - controle social da qualidade da educação escolar, mediante a efetiva participação da comunidade e dos movimentos sociais do campo (BRASIL, 2010, p. 1-2).

A BNCC foi elaborada em três versões, a primeira e a segunda contando com ampla participação da sociedade e de muitos segmentos que abrangem as políticas educacionais, na terceira versão, a aprovada, evidenciou-se, mais incisivamente, a interferência de organismos empresariais, desprezando o diálogo com os profissionais da educação. Nesse viés, com a proposta de homogeneização curricular, haja vista a oferta da educação para todos, a Base fixa padrões que se distanciam das concepções de diversidade elencadas nela própria, dado que a padronização da oferta da educação num país de amplas dimensões potencializa as desigualdades sociais e consubstancia o processo de exclusão, ferindo o direito universal à educação, garantido pela Constituição Federal (1988). Além disso, forja uma falsa intencionalidade de que há uma igualdade de oportunidades para todos os estudantes, negando a relação entre direitos de aprendizagem e as condições de ter acesso a essas oportunidades, desconsiderando as variáveis externas que envolvem todos os aspectos da vida do estudante. Com isso, gera-se o entendimento meritocrático de relação entre estudante e o acesso à educação subjacente à lógica concorrencial, em que o conhecimento é separado da criticidade, afastando-se da materialidade científica para dar concretude aos interesses mercadológicos.

Logo, regida por princípios que se contrapõem aos normativos organizados na BNCC, a Educação do Campo, tendo por um lado o aparelho burocrático Estatal como articulador da sua implementação, e por outro a sustentação de um projeto societário voltado à emancipação humana, vem passando por graves embates para se afirmar como política pública, pois, se o Estado é capitalista, a emancipação humana não cabe nesse contexto, devido às contradições postas. A proposta de unificação curricular estipulada na BNCC e o reconhecimento das especificidades da população camponesa em sua totalidade são elementos que divergem e não se complementam, culminando, muitas vezes, na violação de direitos e na dificuldade de se assegurar o acesso à educação de forma universal, que atenda às necessidades do povo do campo.

Nesse cenário, a Educação do Campo encontra-se sob forte ameaça, na medida em que vai de encontro com as propostas subjacente à BNCC. O respeito à diversidade numa perspectiva crítica é condição basilar para garantia do acesso à educação aos povos camponeses, que carecem de políticas públicas direcionadas às suas peculiaridades sociais, culturais,

regionais, climáticas, favorecendo a conscientização da população camponesa quanto ao processo formativo voltado às suas necessidades.

Dessa forma, a Educação do Campo se contrapõe às determinações estipuladas pela BNCC, já que não coaduna com o modelo tecnicista e pragmático nas orientações sobre a educação no país, em que prevalece a oferta da educação numa visão urbanocêntrica, com pouco ou quase nenhuma participação do coletivo camponês na elaboração dos projetos pedagógicos a serem submetidos nas Escolas do Campo, desconsiderando a autonomia dos sujeitos detentores do direito da escolha daquilo que será abordado nas salas de aula, retirando o protagonismo da comunidade quanto ao direcionamento do ensino para atender as suas reais necessidades.

É preciso resistir às ofensivas neoliberais para que se garanta a Educação do Campo como política pública educacional. A BNCC, como instrumento burocrático do Estado, sendo esse um dos aparelhos que sustentam a sociedade capitalista e junto a ela as políticas neoliberais, não contempla as propostas pedagógicas curriculares da população camponesa na oferta da educação em que leve em consideração a totalidade das suas condições de vida. Articulada aos ditames do capital, a BNCC contraria os preceitos da Educação do Campo, uma vez que propõe uma homogeneização do currículo que vai de encontro com as peculiaridades da população do campo e retira o protagonismo dos sujeitos, quando verticaliza e centraliza as decisões das propostas e iguala os currículos, ferindo, além de outros dispositivos, o Art. 26 da LDB/96.

Nesse enquadramento, a BNCC, mesmo com normativas que mencionam a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva, ocultando intencionalidades, contribui com o recrudescimento das desigualdades sociais, tenha-se em conta o processo de exclusão escamoteado na Base quando se estabelece um currículo unificado para todos, desrespeitando o conjunto das diversidades que perpassam as condições de vida da população, particularmente, dos povos camponeses.

Se atender aos regramentos da BNCC como estão postos, a Educação do Campo estará em desconformidade com a sua própria razão de ser. Nesse sentido, embora sendo uma legislação a ser observada, cabe aos profissionais atuantes nas políticas educacionais a ressignificação da implementação da BNCC no chão da escola, visto que a Educação do Campo está para além das bases capitalistas que instituíram a BNCC. A Educação do Campo é processo formativo que tem como pressuposto o fortalecimento da coletividade e a valorização da identidade, almejando um projeto de sociedade mais igual, justo e solidário, projeto esse conquistado por meio da conscientização e da emancipação dos sujeitos do campo.

Nessa direção, durante o desenvolvimento deste estudo, buscou-se esclarecer as duas concepções e princípios distintos, e algumas contradições da BNCC e a Educação do Campo. Essa forma se dá principalmente por diferentes noções das políticas sociais e até mesmo partidárias. Por mais que existam políticas públicas, a educação possui, também, interferência progressista burguesa, que defende uma educação pautada no sistema capitalista e limites que são gerados pela demora de efetivação destas políticas. Outrossim, a Educação do Campo preconizada pela Diretrizes Operacionais para Educação Básica nas Escolas do Campo tem uma perspectiva de educação crítica, coletiva e emancipatória, em virtude de que concebe a escola como um espaço social específico em comunicação com o espaço social mais amplo, cujas mudanças precisam refletir as necessidades e as potencialidades socioeconômicas do lugar em que vivem os sujeitos do campo, de modo que ali possam permanecer e se desenvolver da melhor forma.

Longe de ser um fim, esta pesquisa abre leques para novas maneiras de olhar como a educação vem sendo planejada, a hipótese destacada comprova a efetivação de influência da BNCC na Educação do Campo, que é fruto de lutas sociais no país. A presente pesquisa de investigação documental permitiu a obtenção de dados e comparações entre os teóricos que trouxeram elementos fundamentais da temática da Educação do Campo. Tanto os documentos quanto a BNCC agregam uma compreensão dessa realidade. Fora isso, a experiência deste estudo demonstrou que há muitas questões a serem discutidas e enfrentadas que para as políticas públicas e a BNCC passem a valer de fato, e não sobressaem, em suas propostas, maneiras que levem em conta as especificidades da proposta da Educação do Campo, um saber que modifica e transforma realidades sociais, culturais e acadêmicas.

As etapas deste processo possibilitaram entender através do objetivo a intencionalidade no processo de elaboração da BNCC, que não é uma novidade, mas continuidade dele. Com isso, destacam-se as concepções da Educação do Campo e sua especificidade enquanto direito adquirido, desde o deslocamento a escola até a valorização dos sujeitos do modo em que vivem.

No texto, apresentam-se resultados da análise, em que especialmente as políticas públicas vêm sendo atacadas, e entende-se isso como processo de disputas de projetos governamentais realizados a fim de colocar mecanismos utilizados por fundações e institutos privados no comando das políticas educacionais brasileira, assim como a BNCC. Nesse horizonte, tais ações instigam a pensar uma educação competitiva, que faz a seleção do melhor aluno por uma nota, não identificando as dimensões do ser humano. Portanto, os educandos devem desenvolver as competências distribuídas durante a Educação Básica, porém, de certa forma, não trazem alternativas para quem não teria efetivamente um desempenho adequado.

Nas contradições apontadas, entre tantas, está a questão da área do conhecimento da BNCC e da Educação do Campo, que diferencia entre as disciplinas que compõem a área do conhecimento e também a obrigatoriedade do ensino de Língua Inglesa sem ser opcional entre outras línguas, sabendo da diversidade cultural brasileira. E, sabendo-se que a BNCC já está sendo imposta em vários estados do Brasil, que os Projetos Político-Pedagógicos devem ser atualizados, adequando-se aos conteúdos demonstrados pela BNCC, seguindo as orientações dos núcleos regionais estaduais de Educação. Verificou-se que a BNCC traz uma visão capitalista de educação, divergindo da Educação do Campo, que luta pela valorização do homem no campo, prezando pelos seus saberes e, igualmente, busca, em sua proposta de ensino, fazer com que o camponês estude e tenha uma formação.

Concebe-se que não buscar um engessamento das dimensões formativas da BNCC, mas o seu reconhecimento enquanto modalidade e sua contribuição para formação do sujeito do campo, pois o silenciamento da Educação do Campo no documento, na atualidade, tem assumido centralidade nas políticas educacionais do Brasil, pode ter grande impacto sobre as políticas voltadas para a educação da população do campo. A proposta de ensino da Educação do Campo traz o ensino para mais perto de sua realidade, trabalhando do mais próximo ao mais amplo. Assim sendo, os conteúdos abordados pela BNCC vêm de forma obrigatória, impondo seu conteúdo selecionado para serem trabalhados nas escolas.

A proposta da BNCC é desenvolver as competências e habilidades que serão trabalhadas na escola pelo educador e estimular os educandos no momento certo de sua fase própria, respeitando seu tempo e não acelerando a aprendizagem de cada um, deixando de fortalecer conteúdos que seriam essenciais em realidades distintas e que, em um país como o Brasil, que possui uma imensa diversidade cultural, política, econômica e social, acaba priorizando um conteúdo, seguindo uma concepção direcionada ao mercado de trabalho. Nessa seara, ao identificar alguns riscos referentes à Educação do Campo, deve-se precaver para não se submeter a tudo que está sendo imposto, como os conteúdos e avaliações, dentre outras questões, e, para tanto, pode se amparar em alternativas para seguir com a proposta adequada aos objetivos da Educação do Campo.

A avaliação é um dos meios que as Escolas do Campo busca para fazer seleção do que é mais acertado ao educando e trazer o melhor modo de avaliar com diferentes contextos. A política acima constatada já possui, no Ensino Fundamental e Médio, nas Escolas do Campo, que é para analisar o nível de aprendizagem dos educandos e é desafiador pensar em uma forma que não seja se submeter, contudo, patrocinar-se de alguma forma, ou mostra que realmente a Educação do Campo e os educandos que estão presentes nessas escolas são pessoas capazes.

É nesse sentido que o contexto atual é de enfrentamento e de buscar forças externas de quem apoia a Educação do Campo e a suas políticas, utilizando estratégias e resistência a certas propostas. Quando não se considera a necessidade de partir da escola, o alcance limitado das reformas já está dado no momento de suas proposições, visto que os educadores reinterpretem os dispositivos normativos e atribuem a eles novos significados. Consequentemente, cabe uma última constatação: compete à comunidade escolar como um todo fazer um esforço e lutar pelas políticas públicas e pelos direitos na Educação do Campo.

4 PRESSUPOSTOS METODOLÓGICOS E A ANÁLISE DOS PPPs

Os procedimentos metodológicos obedeceram a uma sequência de observações e análise empírica. A situação-problema remeteu à pesquisa bibliográfica, basicamente de artigos e textos, pois são ainda poucos estudos e produções sobre o tema proposto. Para tanto, construiu-se um referencial teórico baseado numa apresentação sócio-histórica do espaço geográfico nacional e, assim, entendeu-se cronologicamente as bases da Educação do Campo.

Para o desenvolvimento deste trabalho, foi empregada a pesquisa bibliográfica, a partir de pressupostos teóricos de autores que trabalham na perspectiva da Educação do Campo. Esse é um recurso fundamental, uma vez que possibilita uma melhor reflexão e compreensão do tema tratado e oportuniza que se introduzam várias vertentes, que contribuem para formular e organizar as ideias. As pesquisas bibliográficas se constituem segundo conteúdos já trabalhados e discutidos, mas que permitem ao pesquisador apresentar novos enfoques com propostas e conclusões inovadoras e revolucionárias.

O estudo teve uma abordagem qualitativa, de caráter exploratório, desenvolvido por análise documental para tecer um panorama acerca da Educação do Campo. A análise documental foi realizada através da investigação dos documentos que embasam e direcionam a prática do professor em relação à Educação do Campo. Para isso, utilizou-se a análise dos Projetos Político-Pedagógicos (PPPs) de duas escolas de Ensino Fundamental da rede pública do município de Aratiba/RS, visando identificar de que forma a Educação do Campo é abordada nos PPPs e como ela está sendo tratada nos espaços educacionais. As escolas nas quais o estudo se desenvolveu estão localizadas no interior do município de Aratiba, sendo uma delas com 47 (quarenta e sete) e outra com 24 (vinte e quatro) estudantes, totalizando 71 (setenta e um) alunos, distribuídos em seus dois turnos de funcionamento.

Para a análise dos PPPs das escolas, foram respeitados os seguintes critérios: os projetos apresentam ações que garantam a igualdade de oportunidades; é utilizado material pedagógico adaptado; incluem apoio pedagógico para educandos com deficiência; tem estrutura física adequada para todos os educandos; possuem assessoria técnico-pedagógica; oferecem metodologia diferenciada; disponibilizam de sala de apoio pedagógico ou sala de recursos; outros serviços que ofereçam atendimento especializado para educandos com deficiência; a proposta está em conformidade com a BNCC; estão contemplados os objetivos da Educação do Campo.

A releitura dos PPPs das Escolas do Campo teve o objetivo de buscar informações relativas à realidade das unidades escolares, com uma visão educacional diferenciada e como

estava sendo executada. Portanto, a interpretação e a análise das informações coletadas foram baseadas, sobretudo, em uma fundamentação teórica consistente, para dar mais ênfase à pesquisa.

Neste capítulo, traz-se de forma breve e contextualizada os caminhos percorridos na pesquisa, enfatizando alguns dos principais momentos da atividade em estudo. Ao estreitar as leituras, uma das vantagens em se pesquisar livros e documentos, realizando procedimentos de “pesquisa bibliográfica reside no fato de permitir ao investigador cobrir uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente” (GIL, 2002, p. 45). Para Sá-Silva, Almeida e Guindani (2009), a pesquisa documental é um procedimento que usa métodos e técnicas para análise dos mais variados documentos. Comparando estas duas modalidades, para os autores, elas têm distinções assim definidas: a pesquisa bibliográfica é uma modalidade de estudo e análise de documentos de domínio direto e científico, enquanto a pesquisa documental busca informações em documentos que ainda não receberam tratamento analítico.

Em relação à análise das fontes, primeiramente efetuou-se o estudo dos documentos disponibilizados no banco de dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) referentes ao tema, colhendo e anotando subsídios teóricos de apoio à minha pesquisa. Posteriormente, foram analisadas as anotações feitas durante as leituras dos textos, buscando as informações das transcrições dos depoimentos dos sujeitos e análise dos discursos apresentados. Percorrendo os caminhos do estudo bibliográfico e documental, tendo como eixo estratégico os documentos das políticas públicas e estudos teóricos que abordavam as questões do currículo, da Educação do Campo e o estudo dos PPPs das escolas envolvidas.

Frisa-se que a pesquisa documental é aquela realizada a partir de documentos, contemporâneos ou retrospectivos, considerados cientificamente autênticos. Procura identificar informações factuais nos documentos a partir de questões ou hipóteses; é uma fonte estável e rica; os documentos constituem uma fonte poderosa de onde podem ser retiradas evidências que alicercem afirmações e declarações do pesquisador. Representam uma fonte “natural” de informação; fornecem dados sobre o contexto.

Quando analisados os PPPs, documentos formais e burocráticos, nem por isso, devem ter um caráter rígido, já que são, essencialmente, um instrumento acadêmico e pedagógico, que norteiam as ações dos docentes e dos discentes. Dessa forma, como uma construção coletiva, também são documentos políticos, porque revelam o sentido desse compromisso com a formação de um determinado tipo de cidadão e de sociedade, revelando, igualmente, as intenções das Escolas do Campo do Município de Aratiba.

Como já descrito anteriormente, para a análise dos PPPs das escolas, foram respeitados alguns critérios e, face a isso, foram descritas considerações. Esta pesquisa debateu questões a respeito do processo de formulação e os sentidos dos Projetos Político-Pedagógicos para a Escola do Campo, além de explicitar e compreender seus significados, qual sua relação com o ensino e refletir sobre alguns pressupostos que devem orientar esta proposta pedagógica. No tocante aos projetos pedagógicos, Pedro Demo (1998, p. 248) relata que:

Existindo projeto pedagógico, próprio, torna-se mais fácil planejar o ano letivo, ou rever e aperfeiçoar a oferta curricular, aprimorar expedientes avaliativos, demonstrando a capacidade de evolução positiva crescente. É possível lançar desafios estratégicos, como: diminuir a repetência, introduzir índices crescentes de melhoria qualitativa, experimentar didáticas alternativas, atingir posição de excelência.

O PPP da escola ocupa um espaço de constantes decisões e discussões. Nos projetos analisados, ambos denotam ações de igualdade de oportunidades. A participação, as resistências, os conflitos, as divergências são atos extremamente políticos, pois o exercício dessas ações envolve relações com debates, sugestões ou opiniões, sejam contra ou a favor.

Ao planejar o PPP, deve-se considerar as duas dimensões (pedagógico e político). O pedagógico por implicar em situações específicas do campo educacional e o político por ser a forma social e coletiva em que todos os sujeitos da escola discutem o Projeto. Ao aludir às dimensões política e pedagógica do Projeto, traz-se o apoio de Marques, citando Silva (2000, p. 39):

Projeto porque intencionalidade das perspectivas de ação solidária. Projeto político porque trata de opções fundamentais éticas assumidas pela cidadania responsável em amplo debate. Projeto pedagógico porque se deve gestar no entendimento compartilhado por todos os envolvidos na atuação da escola sobre como organizar e conduzir as práticas que levem à efetividade das aprendizagens pretendidas.

É importante perceber que o PPP tem se apresentado como objeto de estudos, tanto para professores quanto para pesquisadores, perpassando instituições, num âmbito nacional, estadual e municipal, na busca de um avanço na qualidade de ensino. A intenção da temática em questão está em mostrar a relevância social do PPP no cenário escolar, uma vez que o seu processo de construção e execução visa planejar a ação presente com vistas à transformação da realidade, dado que é em função da melhoria dos serviços educacionais que se cogita ser significativo estruturar princípios que norteiam as práticas educativas. Para Veiga (2002), os princípios que guiam um PPP, são:

Igualdade de condições para acesso e permanência na escola, o que significa trabalhar no sentido de garantir acesso e permanência de todos na escola e com qualidade; escola de qualidade é direito de todos; gestão democrática para o princípio consagrado pela Constituição Federal de 1988 e que abrange as dimensões pedagógica, administrativa e financeira. Todos os segmentos da comunidade escolar devem participar do processo de decisão; liberdade como outro princípio constitucional, associado à ideia de autonomia, significando a possibilidade de a escola se orientar a partir de suas próprias regras e necessidades; valorização do magistério como princípio central na discussão do Projeto Político-Pedagógico, pois deve ser garantido ao professor formação (inicial e continuada), boas condições de trabalho e remuneração descente.

O termo projeto vem do latim *projectu*, que significa lançar para diante. Projetar, então, é estabelecer um plano, um intento, um desígnio. Assim, a construção de um projeto relaciona-se com pensar o que se quer, o que se deseja. O projeto parte da vontade de melhorar algo, alguma coisa e, sendo assim, nasce da necessidade de uma realidade existente para uma realidade que se deseja. Nas palavras de Gadotti (1994, p. 579):

Todo projeto supõe rupturas com o presente e promessas para futuro. Projetar significa tentar quebrar um estado confortável para ariscar-se, atravessar um período de instabilidade e buscar uma nova estabilidade em função da promessa que cada projeto contém de estado melhor do que o presente. Um projeto educativo pode ser tomado como promessa frente a determinadas rupturas. As promessas tornam visíveis os campos de ação possível, comprometendo seus atores e autores.

O PPP da escola é, por conseguinte, o plano de melhoria, logo, de mudança de uma conjuntura. Essa realidade configura-se no trabalho pedagógico que se realiza diariamente nas aulas, no currículo, na metodologia, no processo de avaliação, na maneira de participação dos pais, nas relações interpessoais, na concepção de educação que a escola defende, na coordenação pedagógica praticada, no modo de gestão implementada. Enfim, todas as ações desenvolvidas na escola, tendo em vista o processo de ensino e aprendizagem, constituem o trabalho pedagógico da escola, que, por sua vez, configura-se no PPP.

No que concerne à utilização de material pedagógico adaptado, apoio pedagógico para educandos com deficiência, é possível concluir que todos os projetos analisados apresentam, em seu referencial teórico, os princípios fundamentais que norteiam uma educação inclusiva, porém, tais princípios ainda não se converteram em ações efetivas a serem implementadas pelas escolas. Os planos individualizados de ensino, ou adequações curriculares, que estabelecem um dos instrumentos que poderia propiciar a acessibilidade curricular para os educandos com deficiência não foi incorporado integralmente pelas escolas. Segundo o documento intitulado *Saberes e práticas da inclusão* (BRASIL, 2003b, p. 34), promulgado pelo Ministério da

Educação, as “adequações curriculares constituem, pois, possibilidades educacionais de atuar frente às dificuldades de aprendizagem dos educandos”.

Outro aspecto tange aos materiais e recursos adaptados específicos para o atendimento dos educandos com deficiência. As escolas não citam a necessidade de aquisição de recursos visuais, recursos auditivos ou mesmo máquina Braille, computador etc. Em síntese, constatou-se, com a investigação, que há um número significativo de estudantes com deficiência e que os Projetos Político-Pedagógicos podem ser o instrumento efetivo para reflexão, planejamento e avaliação de ações inclusivas. No entanto, é imprescindível que tal projeto seja pensado e construído com a participação da comunidade escolar, e durante sua implementação atenda às demandas educacionais especiais de todos os educandos. Entretanto, uma educação inclusiva não se faz apenas por profissionais especializados, mas por todos os profissionais da educação. Tal conscientização está em processo e depende do envolvimento de todos os agentes da educação, especialmente dos gestores.

As tarefas de cuidar e educar concomitantemente devem ir além da Educação Infantil, principalmente em casos de necessidades educacionais especiais constatadas, expandindo-se no Ensino Fundamental, transpondo os muros da escola. Nesse rumo, observou-se preocupação com os estudantes que precisam de apoio pedagógico ou sala de recursos e encontram na rede municipal um espaço especializado para os atendimentos, com infraestrutura completa e descrita nos PPPs. Este atendimento acontece na sala de atendimento educacional especializado (AEE) e deve perpassar os vínculos efetivos de sala de aula e chegar até as famílias, a fim de que haja uma maior aproximação aluno-família-escola, construindo-se elos afetivos, de segurança e de aprendizagens que são cruciais para a construção da autonomia do aluno tão necessárias durante sua participação nos ambientes escolares.

Na rede municipal de Aratiba, identificou-se, junto a sala de AEE, uma equipe multidisciplinar composta por:

- Psicopedagogo Clínico Institucional: professor lotado na rede municipal de ensino, responsável por mediar, avaliar e direcionar os possíveis atendimentos, bem como realizar atividades condizentes com a função, propondo novas práticas pedagógicas, além de avaliar a instituição com a intenção de reconhecer as necessidades de acessibilidade, sejam elas: arquitetônica, pedagógica, programática, comunicacional, digital, atitudinal e de transporte.
- Psicanalista: lançará mão da observação dos fenômenos psíquicos, emocionais e de comportamento, com a finalidade de diagnosticar, prevenir e intervir em possíveis dificuldades, distúrbios emocionais e comportamentais que possam impedir a

harmonia no ambiente de trabalho acerca dos profissionais da rede. Com as famílias, deverá ter um olhar atento para que seus atendimentos estejam voltados ao bom relacionamento da tríade aluno, professor e familiares.

- Psicólogo: profissional que ouve todos os envolvidos, educandos e educadores, emitindo pareceres, indicando atendimento psicopedagógico, psicanalítico e/ou AEE.
- Professor de AEE: profissional que realiza atividades exclusivas na sala de recursos multifuncional e tem seu plano voltado às demandas do Núcleo.

Toda essa equipe possui atribuições detalhadas nos PPPs, assim como os ambientes de estudo, como as salas de aula e bibliotecas, que devem ser confortáveis, com boa ventilação e um espaço adequado para as atividades. Nesse enquadramento, ambas as escolas têm estrutura física adequada para todos os educandos. A presença de tecnologias mais modernas, que complementem as aulas e materiais de livre acesso aos estudantes, é mais um ponto positivo descrito nos PPPs.

A assessoria técnica e pedagógica é um serviço de consultoria que objetiva melhorar os processos de ensino da escola, aumentando os resultados positivos. Para isso, as escolas de Aratiba e, singularmente as escolas-foco desta pesquisa, dispõem de dois profissionais que prestam assessoria técnica e pedagógica (supervisora escolar e orientadora educacional) que fazem um trabalho de diagnóstico, identificando os principais problemas que estão afetando a rotina da escola e expondo fragilidades ao processo de ensino e aprendizagem.

Uma vez identificados os pontos críticos, a assessoria traça uma linha de trabalho. Nesse ponto, tornam-se articuladores entre os ideais da escola, as demandas da direção, os questionamentos dos professores e, claro, o índice de satisfação de pais e educandos. Após reunir o máximo de informações, a assessoria pedagógica deve criar um grande plano de ação estratégico para recolocar a escola nos trilhos que deseja, acompanhando cada etapa desse processo — que pode ser mais longo ou mais curto, conforme a quantidade de pontos a melhorar. Todavia, a assessoria pedagógica não é acionada unicamente em situações problemáticas. O trabalho do assessor pedagógico também tem uma função de acompanhamento das realizações da escola.

Desse modo, as instituições de ensino oferecem metodologia diferenciada, ou seja, utilizam um método para atingir seus objetivos e cada professor busca direcionar os educandos ao aprendizado da melhor forma, seguindo as diretrizes da escola, presentes nos PPPs. Em cada contexto, é perceptível que a metodologia de ensino diz respeito aos critérios que moldam a

maneira como os educadores ministram suas aulas e influenciam no modo como os educandos poderão assimilar o conteúdo e produzir conhecimento.

Diversos tipos de ferramentas são usadas nesse processo, desde as mais tradicionais, como a leitura, até aquelas consideradas mais inovadoras, como os recursos visuais, sonoros ou performáticos. Então, a metodologia de ensino guia os educadores nesse processo, indicando formas de ensino e até mesmo os recursos de aprendizagem.

A LDB – Lei nº 9394/96 – põe em questão a construção do Projeto Político-Pedagógico, reconhecendo a capacidade da escola de planejar e organizar sua ação política e pedagógica a partir da gestão participativa, envolvendo todos os segmentos da comunidade escolar (corpo técnico-administrativo, docentes, educandos, pais e comunidade), num processo dinâmico e articulado. Brito (1997, p. 112) discorre sobre essa questão:

O Artigo 12 da Lei 9394/96 define a incumbência dos estabelecimentos de ensino, dentre elas elaborar e executar sua proposta pedagógica. O Artigo 14 trata da gestão democrática do ensino público na Educação Básica, incluindo a participação de profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola e das comunidades e local em conselhos escolares e equivalentes.

A elaboração do Projeto Político-Pedagógico não pode ser vista somente como um instrumento burocrático para satisfazer uma exigência legal, mas que tenciona dar um novo significado à vida e à atuação da escola, na medida em que essa construção se dá a partir da indispensabilidade de estruturar propostas que norteiem as práticas educacionais. Nesse linhame, conclui-se que a construção dos Projetos Político-Pedagógicos das Escolas do Campo no Município de Aratiba não ocorreu com a participação da comunidade e/ou demais agentes de construção coletiva, posto que foi “prejudicada” pela pandemia da Covid-19, quando os estudos foram suspensos, ficando restritos à equipe pedagógica da Secretaria da Educação.

Em continuidade, verificou-se, nos Projetos Político-Pedagógicos, se contemplam o atendimento dos educandos residentes na área rural do município, conforme o Decreto Presidencial nº 7352, de 04 de novembro de 2010, que define políticas de Educação do Campo. Sendo as Escolas Municipais Castro Alves e São Roque Escolas do Campo, encontraram-se alguns projetos voltados às características individuais dessas populações (educandos do campo). Consoante o decreto estabelece no seu Artigo primeiro, a Educação do Campo deve ser ofertada à população do meio rural, sendo estes agricultores familiares, ribeirinhos, pescadores, dentre outros. Além disso, também é importante ressaltar o parágrafo terceiro do Artigo primeiro, que institui que as Escolas do Campo deverão elaborar seu Projeto Político-Pedagógico, segundo definido pelo Conselho Nacional de Educação:

Art. 1º A política de Educação do Campo destina-se à ampliação e qualificação da oferta de educação básica e superior às populações do campo, e será desenvolvida pela união em regime de colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, de acordo com as diretrizes e metas estabelecidas no Plano Nacional de Educação e o disposto neste decreto.

§ 1º Para efeitos deste decreto, entende-se por:

I – populações do campo: os agricultores familiares, os extrativistas, os pescadores artesanais, os ribeirinhos, os assentados e acampados da reforma agrária, os trabalhadores assalariados rurais, os quilombolas, os caiçaras, os povos da floresta, os caboclos e outros que produzam suas condições materiais de existência a partir do trabalho no meio rural:

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.

§ 2º Serão consideradas do campo as turmas anexas vinculadas a escolas com sede em área urbana, que funcionem nas condições especificadas no inciso II do § 1º.

§ 3º As Escolas do Campo e as turmas anexas deverão elaborar seu Projeto Político-Pedagógico, na forma estabelecida pelo Conselho Nacional de Educação. (BRASIL, 2010, p. 1).

Por outro lado, realça-se que, sem o compromisso dos sujeitos da escola, o PPP não se constrói e nem se concretiza, pois, ao assumir a responsabilidade de construí-lo, todos tornam-se sujeitos desse processo, democratizando, assim, as decisões, responsabilizando todos pela sua concretização. O Projeto Político-Pedagógico precisa apresentar posições que estejam em consonância com as experiências sociais da escola, visto que busca dar a ela uma perspectiva de curto, médio e longo prazo, além de auxiliar na sua organização interna. E, é por isso que, entre outros motivos, este projeto é, ademais de pedagógico, político, dado que envolve a comunidade, suas relações, em resumo, a realidade na qual a escola está inserida.

As escolas da rede municipal de ensino de Aratiba realizam anualmente discussões referentes aos PPPs. Contudo, na grande maioria das vezes, discutia-se quem faria este trabalho. Em raras situações, compreendia-se que seria o resultado de um trabalho coletivo. Foram diversas tentativas, todavia, a elaboração do PPP, nunca se concretizou.

Percebe-se que os professores não se envolvem com o estudo sobre o tema, deixando, muitas vezes, o trabalho com as direções e coordenações pedagógicas das escolas. Os trabalhos coletivos não aconteceram haja vista as divergências pessoais e/ou político-partidárias locais. Nesse caso, o documento estava ausente do ambiente escolar do município. Como aponta Nogaro (1995), “a ausência de um Projeto Político-Pedagógico impossibilita o desenvolvimento educacional de toda e qualquer escola”.

Para que a construção PPP seja possível, não é necessário convencer os professores, a equipe escolar e os funcionários a trabalharem mais ou mobilizá-los instantaneamente, mas oportunizar situações que lhes permitam aprender a pensar e realizar o fazer pedagógico

coerentemente. Sendo assim, concorda-se com Veiga (2001, p. 33) quando afirma que “é preciso entender o Projeto Político-Pedagógico da escola como uma reflexão do seu cotidiano. Para tanto, ele precisa de um tempo razoável de reflexão-ação, para se ter um mínimo necessário à consolidação de sua proposta”.

Os objetivos da Escola do Campo estão presentes nos PPPs de forma isolada, compondo um dos itens “da formalidade”, sendo eles:

- I – O reconhecimento de seus modos próprios de vida, suas culturas, tradições e memórias coletivas, como princípios fundamentais para a constituição da identidade das crianças, adolescentes e adultos;
- II – A valorização dos saberes e do papel dessas populações na produção de conhecimentos sobre o mundo, seus ambientes natural e cultural, tal como as práticas ambientalmente sustentáveis que utilizam;
- III – A reafirmação do pertencimento como elemento importante de construção da identidade;
- IV – A elaboração do calendário escolar, das rotinas e atividades, considerando as especificidades locais, as diferenças relativas às atividades econômicas, produtivas e culturais, sempre garantindo o total de horas/dias letivos anuais obrigatórios por lei e dispostos no currículo;
- V – A superação das desigualdades escolares como contribuição para superar as desigualdades sociais que afetam essas populações, tendo por garantia o direito à educação.
- VI – A garantia do processo de escolarização dos educandos com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades/superdotação, nas turmas comuns e a sua interação com os contextos educacional, familiar, social e cultural. (PREFEITURA MUNICIPAL DE ARATIBA, 2022, s/p).

A organização curricular é padrão para toda a rede, estando em vigência e autorizada pelo Conselho Municipal de Educação (CME) de Aratiba.

Destaca-se a boa receptividade e pronto atendimento das direções das escolas durante todo trabalho desenvolvido. Dessa maneira, empregou-se a análise dos Projetos Político-Pedagógicos de cada escola para ter uma visão panorâmica dos marcos situacional, filosófico e operacional deles. Em particular, buscou-se identificar o grupo de disciplinas que contemplam conteúdos relacionados às questões socioambientais, salientando a vivência dos educandos na comunidade do campo no processo de ensino e aprendizagem.

5 A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DO CAMPO

Para que haja qualidade no ensino repassado nas escolas, é primordial que a formação docente seja composta por conteúdos didático-pedagógicos que englobem a teoria e a prática profissional que será vivenciada nas escolas, pois contribuirá significativamente com a condição que a transmissão de conhecimentos é conduzida nas salas. Muitas vezes, algumas formações não preparam os docentes para determinadas realidades que se podem encontrar no ambiente escolar e, por isso, deve-se “colocar em jogo os contextos sócio-histórico e culturais do aluno e do próprio professor, que, por vezes, apresentam especificidades” (SILVA; SAKAI, 2018).

A teoria é uma importante aliada para o docente, mas a prática pedagógica também deve ter o mesmo grau de relevância, já que ambas são essenciais no processo educacional e estão como molas propulsoras no processo de ensino e aprendizagem dos discentes. Uma boa formação docente, seja ela inicial ou continuada, requer do profissional habilidades alinhadas à prática docente, tornando o ensino efetivo, com um olhar crítico nas metodologias de ensino, ajustadas ao currículo e à vivência ou realidade do discente.

O papel dos professores na formação do aluno tem grande pertinência, já que estes profissionais fazem parte da construção de ideias e formação de opinião, devendo, então, ser acordada uma “relação entre formação, valorização, trabalho docente e autonomia no quadro em que se estabelecem as políticas educacionais e os mecanismos de regulação que passam a envolver o trabalho docente”, dessa forma, o trabalho renderá melhores frutos (MOLINA; HAGE, 2015, p. 121-146). Complementando, Silva e Sakai (2018) sinalizam que algumas falhas tangentes à falta de conteúdo enfatizada durante a formação podem ser observadas, sendo uma delas o pouco envolvimento do contexto sobre o qual o professor efetivará a sua prática, podendo ser prejudicial.

[...] o ambiente profissional em que ele/a atua – as condições que lhes são dadas nos espaços laborais para o seu crescimento profissional –, bem como o seu meio de vida social e pessoal, além dos processos de formação docente desencadeados em cursos de licenciatura, são fatores que se somam para o seu desenvolvimento (MEDEIROS; AMORIM, 2018, p. 583).

O aspecto de formação associa-se diretamente ao pessoal e profissional dos indivíduos, posto que ambos se interligam para a construção do ser, sendo basilar a questão de formação continuada no trabalho docente para que, assim, o desenvolvimento nesses campos seja progressivo e permanente (SANTOS; SOUZA, 2015).

No século XXI, muito se fala no/do papel docente, na/da formação inicial e continuada, em resultados, avaliações externas, não se discutindo aspectos que são de extrema importância, como a valorização docente, salários dignos para esses profissionais, condições de trabalho adequadas, ambiente com equipamentos e materiais suficientes para que a ação docente possa acontecer em sua totalidade, uma autonomia dos profissionais eficaz, um sistema eficiente de comunicação entre toda a comunidade escolar, são ações que fortalecem e vem a somar para obter bons resultados.

Dentro do cenário da Educação do Campo, é elementar que os educadores desenvolvam suas atividades a partir da realidade de cada grupo escolar, construindo um novo espaço pedagógico, com formatos específicos, considerando o contexto da população em que a escola está inserida e que, em sua demanda, atenda os interesses e necessidades dela (CZARNIESKI; DALAROSA, 2016). Trabalhar desde a realidade do educando é extremamente significativo, conhecendo o meio cultural e social e amplificando, juntamente com os conteúdos alinhados ao currículo, o educando desenvolverá habilidades de maneira prazerosa e o educador, em sua prática pedagógica, encontrará novas possibilidades lúdicas e alternativas para o ensino.

Para isso, a formação dos profissionais atuantes nas Escolas do Campo deve ser abrangente e diversificada, capacitando-os para atuar sob diferentes panoramas socioculturais, “de forma transdisciplinar, superando a lógica de formação multidisciplinar presente no modelo de formação proposto nas universidades brasileiras” (MARQUES, 2017, p. 457). Nessa linha, a formação dos educadores é um instrumento substancial e por isso é preciso ter um olhar específico para os educadores da Educação do Campo, que deve ser abrangente e diversificada, valorizando os aspectos culturais dos educandos, compreendendo as características do campo, como desenvolver projetos pedagógicos com a participação da comunidade, abarcando não só o ambiente propriamente escolar, como fora dele também, apreciando a educação formal e a educação não formal, cabendo a ambas relacionarem-se de modo positivo.

Nesse ínterim, objetivando a formação de educadores “capazes de compreender a totalidade dos processos sociais” em que a Escola do Campo está incluída, urge a inserção de práticas que solidifiquem tal compreensão dos processos sociais, para que o desenvolvimento de ensino-aprendizagem seja efetivado (MOLINA; HAGE, 2015, p. 121-146). Os processos sociais são colaborativos para toda sociedade, todavia, no processo educativo, tornam-se essenciais, com forte contribuição acerca da aprendizagem dos educandos que através de atividades interdisciplinares desenvolvidas no coletivo colabora para a aprendizagem do outro, envolvendo o ensino centralizado em novas metodologias dirigidas para processos sociais.

Nas Escolas do Campo, objeto deste estudo, o contexto multisséries é encontrado, trabalhando-se, no mesmo ambiente, várias temáticas e “com educandos de diferentes idades na mesma sala de aula”. Dessa forma, sem uma formação acadêmica que contemple todas essas características e prepare o professor para atuar nessas situações, pode-se “não dar conta de lidar com essa realidade” (MARQUES, 2017, p. 458).

[...] a implementação de políticas educacionais de formação e valorização dos profissionais que atuam no campo por meio dos espaços formativos institucionalizados. A formação continuada está entrelaçada com o desenvolvimento profissional e direcionada para a valorização da prática educativa, de modo que inserida no exercício do trabalho pedagógico a organização curricular, da prática educativa e de aspectos históricos, sociais, econômicos, éticos, estéticos e políticos (SANTOS; SOUZA, 2015, p. 37805).

Frente a isso, nota-se que somente com uma formação acadêmica completa, que englobe todos os cenários e desafios que poderão ser encontrados no ambiente escolar, preparará o educador e, para tal, é que “o conteúdo, a apropriação e a produção do conhecimento se efetivam”, relacionando com “o protagonismo dos educando”, para que compreendam a realidade social concreta, objetivando amplos estudos a respeito dela, transformando-a, praticando, assim, os conhecimentos adquiridos na escola (FERREIRA, 2015, p. 31).

Detecta-se que, geralmente, as Escolas do Campo tem de fazer adequações diante das políticas públicas da educação, visto que “estão marcadas por traços estreitamente vinculados ao espaço urbano”, o que denota algumas das dificuldades apresentadas, já que “tem que se adaptar muitas vezes para atender as reais necessidades dos indivíduos”, enfatizando uma falta de proposta pedagógica, além de outros problemas como “dificuldade de acesso e a não existência de uma política de ensino que evidencie a educação no campo”, dentre outras (CZARNIESKI; DALAROSA, 2016, p. 2-16).

Nessa acepção, é primordial que o professor tenha habilidades em sua prática pedagógica na Escola do Campo de acordo com algumas condições colocadas nas principais diretrizes para a educação, pretendendo que o docente consiga atender as especificidades que a escola apresenta. Nesse sentido, o projeto das Escolas do Campo, bem como a formação e os educadores necessitam propor o conhecimento das demandas presentes no cotidiano e articular com o aprendizado dos educandos (OVIGLI; LOURENÇO; COLOMBO JÚNIOR, 2016).

É preciso pensar cursos de formação de professores que vão além da docência, que tenham formatos e programas específicos, que considerem as rotinas e as dinâmicas das populações atendidas, seus interesses, contextos e necessidades. Para a constituição de um sistema público de Educação do Campo, tornar-se-á necessário que educadores sejam desafiados na compreensão de que uma política pública (e não

um programa ou estratégia de governo) é uma política de direitos, e é preciso que as atividades docentes construam um novo espaço pedagógico (CZARNIESKI; DALAROSA, 2016, p. 2).

A formação docente incide diretamente na construção do desenvolvimento profissional, sendo um processo constante. Nele, o professor desenvolve sua experiência no meio em que trabalha, como as escolas, e também na participação dos sindicatos, associações, dentre outros, contribuindo gradativamente para o desenvolvimento das suas competências profissionais.

Sem embargo, é relevante pontuar e relacionar sobre a formação escolar e a formação das características da comunidade, interligando-as, pois proporcionam aos professores do campo conhecer a realidade de onde os seus educandos encontram-se inseridos, o que interfere diretamente na qualidade do ensino oferecido, conforme a vivência que o aluno tem no círculo em que vive, associando com o conteúdo pedagógico proposto (VIEIRA; MACIEL; MACIEL, 2017). A educação escolar tem que servir como intermédio entre o indivíduo e a cultura de seu povo, buscando conduzir requisitos necessários para que o educador desenvolva a capacidade de entender com profundidade os fenômenos humanos e sociais em sua totalidade à luz da ciência (OLIVEIRA, 2016).

A atuação e experiência de professores no quadro da Educação do Campo reflete uma realidade diferente em relação ao exemplo de educação no meio urbano, uma vez que o espaço geográfico, cultura e outras particularidades conduzem a “um campo novo de proposição, realização e pesquisa”, no qual observa-se a premência de recursos humanos que possibilitem a construção do processo educacional, com professores que atuem perante as circunstâncias “possivelmente muito diferente da sua: sobretudo, os formadores precisam ser formados para respeitarem essa realidade” (OVIGLI; LOURENÇO; COLOMBO JUNIOR, 2016, p. 80-92).

Para que possamos ter uma escola atendendo as necessidades e demandas dos trabalhadores do campo faz-se necessário uma educação que leve em consideração a realidade social dos sujeitos com o intuito de compreendê-la e tentar modificá-la, mas sem abrir mão dos conhecimentos elaborados pela humanidade, que são propriedade quase exclusiva das elites (OLIVEIRA, 2016, p. 68).

O uso de metodologias específicas que abordem a “diversidade sociocultural e linguística dos estudantes do campo” pode levar o aluno a conquistar maior autonomia e ter uma posição crítica durante a aquisição de conhecimentos, contribuindo para uma aprendizagem mais significativa e presente no que tange à Educação do Campo (MARQUES, 2017, p. 457).

Outrossim, Costa (2016) alega que o processo de formação docente deve ter como base teórica uma forma que não limite o professor a seguir somente determinado conteúdo, contexto ou proposta de atividades, mas sim ter meios de moldar e incrementar conteúdo a partir do panorama da sociedade, o que fará com que se tenha um avanço na relação do aluno com o saber. E, partindo dessa perspectiva, constata-se a primordialidade de propor, junto às Escolas Castro Alves e São Roque, momentos de construção de saberes (formação) necessários para o desenvolvimento de uma prática educativa comprometida com a formação integral dos sujeitos, voltada aos princípios da Educação do Campo.

Sobressaem, dentre outras, situações centrais que interferem na qualidade dos processos educativos, em especial a urgência de se fazer um estudo das relações históricas socioeconômicas, políticas e culturais que constituem a realidade camponesa, resultando em conhecimentos basilares para o processo de organização de métodos e conteúdos articulados ao cenário local. Para tal propósito, em um primeiro momento, sugere-se a criação de grupos de estudo em cada escola, objetivando o aprofundamento da temática Educação do Campo, utilizando as “horas atividades” previstas no Plano de Carreira do Magistério Público Municipal de Aratiba/RS. Este estudo será orientado pela pesquisadora, enquanto Secretária da Educação, e desenvolver-se-á presencialmente em cada escola, com distribuição de textos para leitura e discussão. Após estes estudos, propõem-se fazer parcerias com universidades para auxiliar na possível reorganização dos Projetos Político-Pedagógicos focados nos objetivos e necessidades dos educandos do campo.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo possibilitou uma reflexão do cotidiano das Escolas Municipais São Roque e Castro Alves, entendendo que é preciso atenção para a união, a dedicação e o compromisso de cada participante para fins de atingir os objetivos da educação. Assim sendo, a pesquisa demonstrou que as escolas necessitam repensar o seu Projeto Político-Pedagógico, buscando a participação e envolvimento de seus sujeitos sociais para conceber as Diretrizes Operacionais de Educação de Campo como um norteador para as práticas cotidianas.

Percebeu-se que a construção e reconstrução do Projeto Político-Pedagógico da escola não é uma tarefa fácil, pelo contrário, trata-se de um processo complexo, com diversos enfrentamentos de ordem individual, no que se refere a situações pessoais e profissionais, como também aos interesses coletivos. Por seu turno, a atuação de uma equipe gestora capaz de articular bem todo o processo, envolvendo os agentes da escola e a comunidade local é imprescindível.

Logo, compreendeu-se que a atualização do Projeto Político-Pedagógico dá continuidade ao plano de desenvolvimento da escola e a consolidação da gestão democrática. É essencial que essa atualização ocorra de acordo com as novas normas e legislações vigentes e, pela necessidade de qualificação e adequação do trabalho pedagógico às novas demandas educacionais. Assim, pode-se afirmar que os objetivos da pesquisa foram alcançados, pois entende-se que o Projeto Político-Pedagógico e proposta pedagógica curricular são ferramentas e instrumentos que viabilizam a mudança inicial na organização do trabalho pedagógico, definem claramente a intencionalidade das ações junto ao processo ensino e aprendizagem, respeitando as peculiaridades de uma Escola de Campo.

Além disso, sabe-se que a formação docente implica diretamente no processo de ensino e aprendizagem do aluno, visto que a relação que o professor faz entre teoria e prática dentro da sala de aula é de grande relevância para que se tenha o entendimento do conteúdo repassado. O processo formativo do professor incide na qualidade da educação ofertada, que necessita ser pautado conforme a sociedade, observando os principais aspectos socioculturais.

A formação voltada para o professor do campo é de grande pertinência para a garantia dos direitos de aprendizagem dos discentes do campo, com metodologias voltadas diretamente para a ação pedagógica com uma abordagem histórico-cultural. Nesse sentido, é imprescindível, à Educação do Campo, marcada por lutas de movimentos sociais, ter políticas públicas que assegurem sua oferta, tal como professores com formação adequada para ministrar aulas, levando em consideração o ambiente, recursos disponíveis, a cultura e condições

socioeconômicas, pois as particularidades de cada ambiente escolar refletem na forma de preparar aula e proporcionar a construção de conhecimento.

As políticas públicas são fundamentais para atestar uma educação em que prevaleça o princípio da equidade, independente de localização ou classe social do seu público-alvo, uma educação de qualidade para todos, respeitando a individualidade de cada aluno, trabalhando também no coletivo, através de projetos pedagógicos de intervenção. Portanto, é essencial que o processo de formação docente para professores do campo alicerce-se em conceitos abrangentes e diversificados, com uma visão ampla da realidade vivenciada pelos educandos, tangente a costumes, crenças e culturas, sendo o professor capaz de moldar a conduta didático-pedagógica para que, dentro das diretrizes curriculares, possa mostrar ao aluno, em seu ambiente, novas maneiras de aprendizagem.

Nesse viés, o objetivo geral desta pesquisa foi alcançado, qual seja: analisar os Projetos Político-Pedagógicos das Escolas do Campo do Município de Aratiba/RS, a fim de subsidiar reflexões futuras sobre a Educação do Campo. E, com o embasamento teórico e as considerações identificadas por meio da releitura dos Projetos Político-Pedagógicos, será possível conduzir encontros de formação junto à comunidade escolar, considerando a realidade de cada escola.

Espera-se, ainda, que esse trabalho contribua com o crescimento educacional e qualificação dos docentes, dada a necessidade de novas práticas e ideias educativas que respeitem as diferenças culturais e locais, resgatando os saberes dos diferentes sujeitos consoante suas carências, através de leituras apropriadas e formação continuada. Por fim, é importante destacar que o trabalho terá continuidade, retornando às escolas e dialogando com os sujeitos envolvidos, mostrando o que precisa ser melhorado nos PPPs para que realmente atendam às especificidades da Educação do Campo, ademais de realizar um trabalho junto ao corpo docente, tencionando criar um novo projeto.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRAMOVAY, R.; SILVESTRO, M.; CORTINA, N.; BALDISSERA, T.; FERRARI, D.; TESTA, V. M. **Juventude e agricultura familiar: desafios dos novos padrões sucessórios**. Brasília, DF: UNESCO, 1998.

AGUIAR, M. Â. da S. Relato da Resistência à instituição da BNCC pelo Conselho Nacional de Educação mediante pedido de vista e declarações de voto. *In*: AGUIAR, M. Â. da S.; DOURADO, L. F. (org.). **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas**. Recife: ANPAE, 2018. p. 8-22.

ALVES, Rubens. **A escola com que sempre sonhei sem imaginar que pudesse existir**. Campinas, SP: Correio Popular, 2000.

ANTONIO, C. A.; LUCINI, M. Ensinar e aprender na educação do campo: processos históricos e pedagógicos em relação. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 27, n. 72, p. 177-195, maio/ago. 2007.

ANTONIO, C. Educação do Campo e política educacional: questões para o debate. *In*: ALMEIDA, B.; ANTONIO, C.; ZANELLA, J. (org.). **Educação do Campo: um projeto de formação de educadores em debate**. Cascavel: Edunioeste, 2008.

ARROYO, M. G. Pedagogia em movimento: O que temos a aprender dos movimentos sociais? **Currículo sem Fronteiras**, Minas Gerais, v. 3, n. 1, p. 28-49, jan./jun. 2003.

ARROYO, M. G. Políticas de formação de educadores(as) do campo. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 27, n. 72, p. 157-176, maio/ago. 2007.

ARROYO, M. G. Prefácio. *In*: ARROYO, M. G.; KOLLING, E. J.; NERY, I. J.; MOLINA, M. C. (orgs.). **Por uma educação básica do campo**. Brasília: UnB, 1999.

ARROYO, M. G.; CALDART, R. S.; MOLINA, M. C. **Por uma Educação do Campo**. Petrópolis: Vozes, 2004.

ARROYO, M. G.; FERNANDES, B. M. **A educação básica e o movimento social do campo**. Brasília: Coleção por uma educação Básica do Campo, 1999.

AZEVEDO, F. de. **A Reconstrução Educacional do Brasil: ao povo e ao governo**. Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova. Rio de Janeiro: Companhia Editora Nacional, 1932.

BARRETTO, E. S. de S.; SOUSA, S. Z. Estudos sobre ciclos e progressão escolar no Brasil: uma revisão. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 30, n. 1, p. 31-50, jan./abr. 2005.

BEZERRA NETO, L. **Avanços e retrocessos da educação rural no Brasil**. 2003. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, São Paulo, 2003.

BRASIL. Câmara de Educação Básica. **Parecer nº 36, de 04 de dezembro de 2001.** Diretrizes Operacionais para Educação Básica nas Escolas do Campo. Brasília, DF, 2001a. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/pdf/CNE_PAR_CNECEBN362001.pdf. Acesso em: 21 jan. 2023.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília, DF: Senado, 1988.

BRASIL. **Decreto Nº 7.352, de 04 de novembro de 2010.** Dispõe sobre a política de Educação do Campo e o Programa de Educação na Reforma Agrária (Pronea). Brasília, 4 de nov. 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/marco-2012-pdf/10199-8-decreto-7352-de4-de-novembro-de-2010/file>. Acesso em: 21 jan. 2023.

BRASIL. **Decreto nº 9.613, de 20 de agosto de 1946.** Lei Orgânica do Ensino Agrícola. Rio de Janeiro, 20 ago. 1946. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1937-1946/del9613.htm#:~:text=DEL9613%2D46&text=DECRETO%2DLEI%20N%C2%BA%209.613%2C%20DE%2020%20DE%20AGOSTO%20DE%201946.&text=Art.,profissional%20dos%20trabalhadores%20da%20agricultura. Acesso em: 21 jan. 2023.

BRASIL. **Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001.** Aprova o Plano Nacional de Educação. Diário Oficial (da) República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 10 jan. 2001b. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm. Acesso em: 21 jan. 2023.

BRASIL. **Lei nº 12.960, de 27 de março de 2014.** Altera a Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial (da) República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 27 mar. 2014. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/112960.htm. Acesso em: 21 jan. 2023.

BRASIL. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961.** Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial (da) República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 27 dez. 1961. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 21 jan. 2023.

BRASIL. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971.** Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Diário Oficial (da) República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 11 ago. 1971. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 21 jan. 2023.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de Dezembro de 1996.** Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial (da) República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: jan. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília, DF: MEC, 2017a. Disponível em:

http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 21 jan. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Grupo Permanente de Trabalho de Educação do Campo. **Referências para uma política nacional de educação do campo**: caderno de subsídios. Brasília, DF, 2003a.

BRASIL. Ministério da Educação. Grupo Permanente de Trabalho de Educação do Campo. **Referência para uma política nacional de Educação do Campo**. Caderno de subsídios, Brasília, DF, 2005.

BRASIL. Ministério da Educação. **Saberes e práticas da inclusão**: estratégias para aeducação de alunos com necessidades educacionais especiais. Brasília: SEC, 2003b.

BRASIL. **Parecer CNE/CEB nº01 de 1º de fevereiro de 2006**. Aprova os Dias letivos para a aplicação da Pedagogia de Alternância nos Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFFA). Diário Oficial da União, Brasília, DF, 15 mar. 2006. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/pdf/CNE_pceb00106.pdf. Acesso em: 21 jan. 2023.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº01, de 3 de abril de 2002**. Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Diário Oficial (da) República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 9 abr. 2002. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/pdf/CNE_RES_CNECEBN12002.pdf. Acesso em: 21 jan. 2023.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017**. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. Brasília, DF, 2017b. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/RESOLUCAOCNE_CP222DEDEZE MBRODE2017.pdf. Acesso em: 21 jan. 2023.

BRASIL. **Resolução nº 4, de 17 de dezembro de 2018**. Institui a Base Nacional Comum Curricular na Etapa do Ensino Médio (BNCC-EM), como etapa final da Educação Básica, nos termos do artigo 35 da LDB, completando o conjunto constituído pela BNCC da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, com base na Resolução CNE/CP nº2/2017, fundamentada no Parecer CNE/CP nº15/2017. Brasília, DF, 2018. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2018-pdf/104101-rcp004-18/file>. Acesso em: 21 jan. 2023.

BRASIL. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. **Educação do Campo**: marcos normativos. Brasília: SECADI, 2012.

BRITO, A. R. P. de. **LDB da “Conciliação” possível à Lei “Proclamada”**. Graphitte: Belém, 1997.

CALDART, R. S. Elementos para Construção do Projeto Político e Pedagógico da Educação do Campo. *In*: CALDART, R. S.; MOLINA, M. C.; JESUS, S. M. S. A. de. **Contribuições**

para a Construção de um Projeto de Educação do Campo. Brasília, DF: Articulação Nacional por uma Educação do Campo, 2004.

CALDART, R. S. **Pedagogia do Movimento Sem Terra.** 4. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2012.

CALDART, R. S. Sobre Educação do Campo. *In:* FERNANDES, B. M.; SANTOS, C. A. dos. **Educação do Campo: campo, políticas públicas, educação.** Brasília: Incra, 2008.

CALVÓ, P. P. Introdução. *In:* **Pedagogia da Alternância: alternância edesenvolvimento.** Salvador: Dupligráfica Editora, 1999.

CAMARANO, A. A.; ABRAMOVAY, R. **Êxodo rural, envelhecimento e masculinização no Brasil: Panorama dos últimos 50 anos.** Desafios do Desenvolvimento, IPEA, Texto para discussão n. 621, 1999. Disponível em: http://desafios.ipea.gov.br/pub/td/1999/td_0621.pdf. Acesso em: 21 jan. 2023.

COSTA, E. M. A formação inicial do educador do campo: um estudo sobre a licenciatura em Educação do Campo/procampo. **MARGENS - Revista Interdisciplinar Dossiê: Formação Docente**, [S. l.], v. 10, n. 14, p. 95-111, 2016.

CZARNIESKI, E. M.; DALAROSA, A. A. Educação do Campo: perspectivas sobre a formação docente no colégio estadual do Campo de Cachoeira – Candói, PR. **Os desafios da escola pública paranaense na perspectiva do professor PDE – Cadernos PDE.** Paraná, 2016.

DEMO, P. **Desafios modernos da Educação.** 7. ed. Petrópolis: Vozes, 1998.

FERNANDES, B. M.; SANTOS, C. A. dos. **Educação do Campo: campo, políticas públicas, educação.** Brasília: Incra, 2008.

FERREIRA, M. J. L. **Docência, na educação do campo e formação de educadores: qual o lugar do trabalho coletivo.** 2015. 235 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2015.

FOUCAULT, M. **Microfísica do poder.** Organização e tradução de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.

GADOTTI, M. **O projeto político-pedagógico na escola: na perspectiva de uma educação para a cidadania.** Brasília, 1994.

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

GRITTI, S. **Educação rural e capitalismo.** Passo Fundo: UPF, 2003.

HENRIQUES, R.; MARANGON, A.; DELAMORA, M.; CHAMUSCA, A. (org.). **Educação do Campo: diferenças mudando paradigmas.** Brasília: SECAD, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/educacaocampo.pdf>. Acesso em: 21 jan. 2023.

KOLLING, E. J.; NERY, I. J.; MOLINA, M. C. (orgs.). **Por uma educação básica do campo**. Brasília: UnB, 1999.

LEITE, S. C. **Escola rural**: urbanização e políticas educacionais. São Paulo: Cortez, 1999.

LEMES, M. S. A formação territorial brasileira: Educação do Campo em questão. *In*: LEMES, M. S.; PALUDO, C.; NASCIMENTO, D. da L.; GARCIA, R. A. **I Seminário Internacional e I Fórum de Educação do Campo da Região Sul do RS**: Campo e Cidade em Busca de Caminhos Comuns. Pelotas: Ed. da UFPEL, 2012.

LOPES, E. S. A. **A reforma agrária no Brasil**: um velho problema, esperando uma solução que nunca chega? Texto apresentado na Mesa Redonda “O Sentida da Reforma Agrária no Século XXI”, durante o XIII Encontro Nacional de Geógrafos, realizado em João Pessoa-PB, 2002. Disponível em:
http://www.fundaj.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=2724%3Aa. Acesso em: 21 jan. 2023.

MACHADO, L. C. P.; MACHADO FILHO, L. C. P. **Dialética da agroecologia**. São Paulo: Expressão Popular, 2014.

MALVEZZI, R. **Semi-árido**: uma visão holística. Brasília, DF: Confea, 2007.

MARQUES, L. O. C. Interculturalidade na formação de professores do campo: análise de uma experiência. **Revista Brasileira de Educação do Campo**, Tocantinópolis, v. 2, n. 2, p. 447-471, jul./dez. 2017.

MARTINS, F. J. Educação do Campo: processo de ocupação social e escolar. *In*: CONGRESSO INTERNACIONAL DE PEDAGOGIA SOCIAL. São Paulo, SP. mar. 2009. p. 1-14. Disponível em:
http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?pid=MSC0000000092008000100006&script=sci_arttext. Acesso em: 21 jan. 2023.

MEDEIROS, E. A.; AMORIM, G. C. C. Desenvolvimento profissional de professores/as do campo: da luta pela terra à luta pela formação docente. **Atos de Pesquisa em Educação**, Blumenau, v. 13, n. 3, p. 575-598, set./dez. 2018.

MEDEIROS, E. A. de. **Formação Interdisciplinar de Professores**: estudo pedagógico-curricular sobre a Licenciatura em Educação do Campo da Universidade Federal Rural do Semi-Árido. 2019. 661 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, Ceará, 2019.

MIRANDA, M. G. de. A organização escolar em ciclos e a questão da igualdade substantiva. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 40, p. 24-34, jan./abr. 2009.

MOLINA, M. C.; HAGE, S. M. Política de formação de educadores do campo no contexto da expansão da educação superior. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 51, n. 37, p. 121-146, jan./abr. 2015.

MOLINA, M. C.; ANTUNES-ROCHA, M. I. Educação do Campo: História, Práticas e Desafios no âmbito das Políticas de Formação de Educadores – Reflexões sobre o Pronera e o

- PROCAMPO. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 22, n. 2, p. 220-253, jun./dez. 2014.
- MOLINA, M. C. A constitucionabilidade e justiciabilidade do direito à educação dos povos do campo. *In*: FERNANDES, B. M.; SANTOS, C. A. dos. (org.). **Por uma educação do campo**. Brasília, INCRA, 2008.
- NASCIMENTO, C. G. do. **Educação do Campo e Políticas Públicas para além do capital: Hegemonia em disputa**. 2009. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, Distrito Federal, 2009.
- NOGARO, A. Projeto Político-Pedagógico. **Perspectiva**, Erechim, v.19, n. 67, set. 1995.
- NUNES, S. P. **O desenvolvimento da agricultura brasileira e mundial e a ideia de Desenvolvimento Rural**. Curitiba: Descer (departamento de estudo Sócio-econômico Rurais) Boletim econômico, 2007. Disponível em: <http://www.descer.org.br/documentos/doc/DesenvolvimentoRural.pdf>. Acesso em: 23 set. 2022.
- OLIVEIRA, A. C. N. **A formação de professores na Educação do Campo**: Uma reflexão a partir do processo formativo na Escola Núcleo Seráfico Palha do Amaral. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, Amargosa, 2016.
- OLIVEIRA, L. M. T.; CAMPOS, M. Educação Básica do Campo. *In*: CALDART, R.; PEREIRA, I.; ALENTEJANO, P.; FRIGOTTO, G. (orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.
- OVIGLI, D. F. B.; LOURENÇO, A. B.; COLOMBO JUNIOR, P. D. Formação docente para Educação do Campo: as habilitações em Ciências da Natureza e Matemática. **Revista Internacional de Formação de Professores (RIFP)**, Itapetininga, v. 1, n. 3, p. 80-92, 2016.
- PINHEIRO, L. V. R.; OLIVEIRA, E. da C. P. de. Editorial. **Tendências da Pesquisa Brasileira em Ciência da Informação**, n. 1, v. 5, 2012.
- PREFEITURA MUNICIPAL DE ARATIBA. **Projeto Político-Pedagógico da Escola do Campo**. Aratiba, 2022.
- RIBEIRO, M. **Educação Rural**. *In*: RIBEIRO, M.; CALDART, R.; PEREIRA, I.; ALENTEJANO, P.; FRIGOTTO, G. (orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. p. 293-301.
- RIBEIRO, M. **Movimento Camponês, trabalho, educação**. Liberdade, autonomia, emancipação: princípios/fins da formação humana. São Paulo: Expressão Popular, 1993.
- RIBEIRO, M. **Movimento Camponês, trabalho, educação. Liberdade, autonomia, emancipação**: princípios/fins da formação humana. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

RIO GRANDE DO SUL. **Resolução CEED/RS nº 320 de 18 de janeiro de 2012.** Atualiza normas para o credenciamento de estabelecimento de ensino e autorização para funcionamento de cursos e regula procedimentos correlatos. Dá nova redação ao art. 12 da Resolução CEED nº 300, de 15 de julho de 2009. Conselho Estadual de Educação, RS, 2012. Disponível em: <https://www.ceed.rs.gov.br/upload/arquivos/202001/17165652-20181211104616reso-0320.pdf>. Acesso em: 21 jan. 2023.

ROCHA, E. N.; PASSOS, J. C. dos; CARVALHO, R. A. de. **Texto Base Educação do Campo: um olhar panorâmico.** II Conferência Nacional de Educação do Campo. Goiânia, 2004.

SAGGIOMO, T. G.; AZEVEDO, M. S.; MACHADO, V. S. Desafios na realidade educativa do campo: uma abordagem de encontros e desencontros nas escolas do campo. *In*: ANPED SUL, SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO NA REGIÃO SUL, 9., 2012. **Anais...** Caxias do Sul: ANPED SUL, 2012.

SANTOS, A. R.; SOUZA, M. A. Formação docente na perspectiva da Educação do Campo e em confronto com a educação rural. *In*: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 12., 2015. **Anais...** PUCPR, 2015.

SANTOS, E. V. (org.). **Educação do Campo: rompendo cercas, construindo caminhos.** 2. ed. Belo Horizonte: CONTAG, 2011. Disponível em: <http://www.fetaemg.org.br/wpcontent/uploads/2011/07/educacaodocampo-2-edicao.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2022.

SANTOS, R. B. dos. História da Educação do Campo no Brasil: o protagonismo dos Movimentos Sociais. **Teias**, Rio de Janeiro, v. 18, p. 210-224, 2017.

SÁ-SILVA, J. R.; ALMEIDA, C. D.; GUINDANI, J. F. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista Brasileira de História & Ciências Sociais**, [S. l.], v. 1, n. 1, p. 1-15, jul. 2009.

SILVA, A. C. B. **Projeto Pedagógico: Instrumento de gestão e mudança.** Belém: UNAMA, 2000.

SILVA, L. H.; COSTA, V. A. Educação Rural. **Revista Presença Pedagógica**, Belo Horizonte, v. 12, n. 69, p. 63-69, maio/jun. 2006.

SILVA, L. H. **As experiências de formação de jovens do campo: Alternância ou Alternâncias?** Viçosa: UFV, 2003.

SILVA, L.; SAKAI, E. C. T. Os Contextos de uma Escola no Campo: Percepções de um Docente de Matemática. **Cadernos de Agroecologia**, [S. l.], v. 13, n. 2, p. 1-10, dez. 2018.

SILVA, M. Mais de 4 mil escolas do campo fecham suas portas em 2014. **Página do MST**, 24 jun. 2015. Disponível em: <https://mst.org.br/2015/06/24/mais-de-4-mil-escolas-do-campo-fecham-suas-portas-em-2014/>. Acesso em: 23 jan. 2023.

SILVA, P. R. de S. Fundamentos Político-Pedagógicos para a Educação do Campo I: a escola do campo. *In*: ZIENTARSKI, C.; PEREIRA, K. R. C.; FREIRE, P. A. R. (org.). **Escola da**

Terra Ceará: conhecimentos formativos para a práxis docente do/no campo. Assis: Triunfal Gráfica e Editora, 2016. p. 99-126.

SILVA, R. Soares da. Apresentação. *In:* BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular:** Ensino Médio. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2018. p. 5.

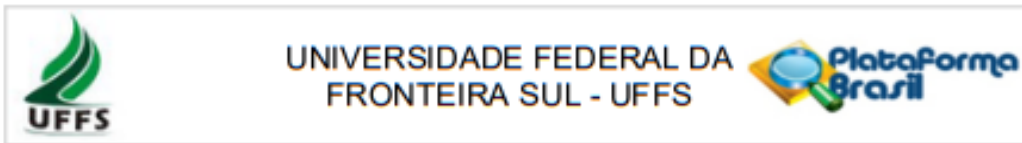
SILVESTRO, M. L.; ABRAMOVAY, R.; MELLO, M. A.; DORIGON, N. C.; BALDISSERA, I. T. **Os impasses sociais da sucessão hereditária na agricultura familiar.** Florianópolis: EPAGRI; Brasília: NEAD; Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2001.

VEIGA, I. P. A. (org.). **Projeto político-pedagógico da escola:** uma construção possível. 23. ed. Campinas: Papyrus, 2001.

VEIGA, I. P. A. Projeto político-pedagógico da escola: uma construção coletiva. *In:* VEIGA, I. P. A. (org.). **Projeto político-pedagógico da escola:** uma construção possível. Campinas: Papyrus, 2002. p. 11-35.

VIEIRA, N. C.; MACIEL, R. A.; MACIEL, W. R. A. Formação continuada de professores do campo no programa escola da terra e a concepção do currículo. **Teias: Conversas sobre formação de professores, práticas e currículos**, [S. l.], v. 18, n. 50, 2017.

ANEXO A – Parecer Consubstanciado do CEP



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: O PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO DO CAMPO NO MUNICÍPIO DE ARATIBA

Pesquisador: ROSANE MORGAN

Área Temática:

Versão: 3

CAAE: 61578622.4.0000.5564

Instituição Proponente: UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL - UFFS

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

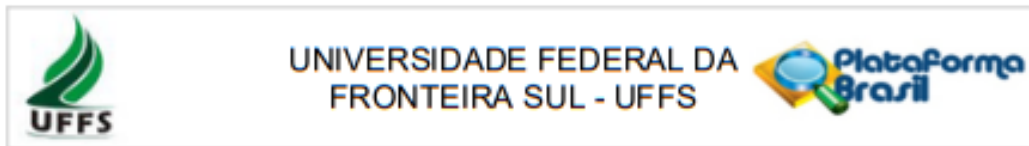
Número do Parecer: 5.655.201

Apresentação do Projeto:

Transcrição: Resumo

O trabalho pretende contribuir com a mobilização da comunidade escolar na releitura do Projeto Político-Pedagógico das Escolas do Campo localizadas no município de Aratiba/RS, pois a Educação do Campo é a conquista do direito dos cidadãos de todas as idades que vivem e trabalham no campo, percebendo que o campo é um território humano, vivo, onde os saberes e os fazeres presentes no espaço-tempo histórico, social, cultural e desenvolvimento sustentável das Escolas Castro Alves e São Roque necessitam ser incorporados no Projeto Político-Pedagógico de cada escola. Buscamos analisar os resumos das produções disponibilizados no banco de dados da Capes além de periódicos já publicados relacionados com a temática. A pesquisa foi ancorada pela abordagem qualitativa, cujo tipo de pesquisa foi a bibliográfica. Este estado do conhecimento constitui-se no resultado de um levantamento e revisão do conhecimento produzido sobre a temática, tendo como suporte teórico, entre outros, Miguel Arroyo; Bernardo Mançano Fernandes; Roseli Salete Caldart e Mônica Molina. Neste sentido, foi necessário estabelecer critérios para a seleção do material que compusesse o estudo, dentre eles possuírem o descritor Projeto Político-Pedagógico no título da produção, ser da área da Ciências Humanas, está incluído na área da Educação e vinculado a Educação Básica. As leituras dos resumos objetivaram visualizar o tema, o problema de pesquisa, os objetivos, os autores utilizados no referencial teórico, a metodologia da

Endereço: Rodovia SC 484 Km 02, Fronteira Sul - Bloco da Biblioteca - sala 310, 3º andar
Bairro: Área Rural **CEP:** 89802-112
UF: SC **Município:** CHAPECO
Telefone: (49)2049-3745 **E-mail:** cep.uffs@uffs.edu.br



Continuação do Parecer: 5.055.201

pesquisa, conclusões das pesquisas e contribuições para a comunidade acadêmica, principalmente para a realidade das escolas, para que possa ser garantida a concretização da qualificação do processo de ensino e aprendizagem nas escolas do campo através da construção e/ou ressignificação do Projeto Político-Pedagógico das Escolas de Aratiba/RS.

Comentário: adequado

Transcrição: Hipótese

1. As perspectivas de formação de professores para atender demandas e reivindicações da Educação do Campo, apresentadas pelos movimentos sociais e pela política governamental, correspondem a projetos opostos de escolarização e de formação de professores, porque estão inseridas em projetos históricos antagônicos.
2. As reivindicações para a escolarização, em especial a formação de professores na perspectiva da emancipação humana, presentes nos movimentos organizados do campo, são possibilidades que podem se constituir em realidade, quando certas condições objetivas estiverem colocadas e são, portanto, indicações de orientação na formação de professores.
3. Qualquer possibilidade de avanço no seu projeto educacional, passa pela intensidade da luta pela terra; no atendimento ou conquistas das reivindicações transitórias e históricas do conjunto dos trabalhadores do campo e da cidade; na correspondente formação de professores articulada a superação do modo de produção capitalista.

Comentário: adequado

Objetivo da Pesquisa:

Transcrição: Objetivo Primário:

O objetivo desta pesquisa é de analisar o Projeto Político-Pedagógico das escolas do campo do município de Aratiba/RS e proporcionar a comunidade escolar (famílias, alunos e profissionais da educação) momentos de reflexão e formação de acordo com os pressupostos metodológicos empregados nas práticas de ensino, numa visão coletiva e dentro dos princípios educacionais da educação do campo.

Comentário: adequado

Transcrição: Objetivo Secundário:

Promover encontros de formação junto à comunidade escolar considerando a realidade da escola e

Endereço: Rodovia SC 484 Km 02, Fronteira Sul - Bloco da Biblioteca - sala 310, 3º andar
Bairro: Área Rural **CEP:** 89.802-112
UF: SC **Município:** CHAPECO
Telefone: (49)2049-3745 **E-mail:** cep.uffs@uffs.edu.br



UNIVERSIDADE FEDERAL DA
FRONTEIRA SUL - UFFS



Continuação do Parecer: 5.855.201

acompanhar a releitura do Projeto PolíticoPedagógico das Escolas do campo e orientar a elaboração de um currículo voltado a elas tendo em vista a proposta da Educação do Campo e qualificar educadores para o trabalho com educandos do campo.

Comentário: adequado

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Transcrição: Riscos

Por se tratar de um estudo que envolve leitura, sugestões e possíveis críticas em Projetos Pedagógicos Escolares, os possíveis riscos que podem ser previstos são os de identificação das escolas participantes da pesquisa. As medidas para garantir que os riscos sejam diminuídos ou impedidos de acontecer será a decodificação dos nomes das Instituições em P1 e P2 evitando a identificação das escolas no estudo. Ademais, caso algum vazamento de dados seja percebida, os pesquisadores comunicarão imediatamente o local de coleta de dados, e medidas – administrativas e civis – necessárias serão, então, tomadas em conjunto.

Comentário: adequado

Transcrição: Benefícios:

Promover maior interação com a comunidade local para que seja possível atingir as metas e concretizar o meu plano de ação, ou seja, reestruturar coletivamente o Projeto Político-Pedagógico, transformando a escola em um ambiente global, unindo questões pedagógicas, administrativas voltadas a educação do Campo.

Comentário: adequado

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Transcrição: Metodologia Proposta:

Inicialmente, com o intuito de atender aos objetivos propostos, farei uma busca na literatura e nos bancos de teses e dissertações de universidades brasileiras, sobre trabalhos com a temática do currículo e diversidade que contemplem as peculiaridades da vida no campo. Já o no que tange a análise do Projeto Político-Pedagógico para as escolas do campo, esta pesquisa pretende debater questões referentes ao processo de formulação, além de explicitar e compreender seus significados, qual sua relação com o ensino e refletir sobre alguns pressupostos que devem

Endereço: Rodovia SC 484 Km 02, Fronteira Sul - Bloco da Biblioteca - sala 310, 3º andar
Bairro: Área Rural **CEP:** 89.802-112
UF: SC **Município:** CHAPECO
Telefone: (49)2049-3745 **E-mail:** cep.uffa@uffa.edu.br



UNIVERSIDADE FEDERAL DA
FRONTEIRA SUL - UFFS



Continuação do Parecer: 5.855.201

orientar esta proposta pedagógica. Buscarei as produções existentes em acervos públicos e privados nas bibliotecas das universidades brasileiras, a partir das seguintes palavras-chave: educação do campo, currículo e Projeto Político-Pedagógico. No aspecto conceitual do trabalho, optei pela pesquisa de análise documental e bibliográfica utilizando fontes constituídas por material já elaborado, constituído basicamente por livros e artigos científicos localizados nas escolas, além de dados e informações que ainda não foram tratados cientificamente ou analiticamente. A pesquisa tem como suporte teórico, entre outros, Miguel Arroyo(1...); Bernardo Mançano FERNANDES; Roseli Salete CALDART E Mônica Molina. Partimos de questões reais que dizem respeito a sujeitos e processos em determinado espaço social. Consideramos, portanto, "os indivíduos reais, a sua ação e as suas condições materiais de vida, tanto as que encontraram quanto as que produziram pela sua própria ação". Porém, nos moldes da pesquisa aqui proposta, não basta apenas apreender a representação social dos sujeitos sobre a realidade da escola, sob pena de correremos o risco de ficarmos limitados à subjetividade dos mesmos e obtermos uma visão parcial do problema ou fenômeno em estudo. Coloca-se, pois, como necessidade a articulação dessas percepções com teorias questionadoras e objetivas, característica elementar da ciência. A pesquisa será desenvolvida em três momentos: primeiro, o estudo da bibliografia voltada a educação do campo, segundo através da análise do Projeto Político-Pedagógico de cada escola e por último na qualificação dos educadores para o trabalho com educandos do campo. Por esse caminho, o trabalho compreende capítulos assim dispostos: o primeiro, "Educação do campo", apresenta o surgimento da educação do campo, os marcos normativos e as políticas públicas voltadas a Educação do Campo, os Percursos Históricos bem como diferentes concepções da educação rural para a educação do campo. Discute também as Políticas Públicas da Educação do campo no estado do Rio Grande do Sul. O capítulo II, "Políticas educacionais", trata um pouco da trajetória da Educação do Campo e as possíveis interfaces da Base Nacional Comum Curricular. Analisar se os pressupostos da Educação do Campo estão contemplados na proposta da BNCC. Essa perspectiva apresenta como objetivo específico analisar os pressupostos da Educação no Campo e as fontes teóricas da BNCC. No capítulo III, "Pressupostos Metodológicos", apresentamos de forma breve e contextualizada os caminhos percorridos na pesquisa, enfatizando alguns dos principais momentos da atividade em estudo. Inicialmente são feitos estudos sobre o tema Educação do Campo com diferentes autores. Logo em seguida, será feita uma releitura dos Projetos Políticos-Pedagógicos das escolas envolvidas. A "Análise dos Projetos Políticos-Pedagógicos" das escolas será um momento de reflexão e formação indispensável para se alcançar os objetivos da pesquisa. Analisa também a necessidade de adequação curricular, de modo a

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

Bairro: Área Rural **CEP:** 89.802-112

UF: SC **Município:** CHAPECÓ

Telefone: (49)2049-3745

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



Continuação do Parecer: 5.655.201

atender às peculiaridades da vida no meio rural. Por conseguinte, na "Proposta de Produto" final espero redimensionar as ações e as práticas pedagógicas, evidenciando o compromisso em produzir um estudo que oriente e desafie a elaboração de um Projeto Político-Pedagógico em que a docência dialogue e considere a realidade dos educandos do campo. Para a devolutiva dos resultados as escolas que permitirem o estudo do Projeto Pedagógico será feito um convite para participarem de uma oficina onde será socializado os dados resultantes do estudo. Todos os dados coletados no estudo serão arquivados pela pesquisadora responsável pela pesquisa em seu gabinete de trabalho em um armário com acesso somente da mesma por um período de 5 anos e após esse tempo de guarda, será eliminado.

Comentário: adequado

Metodologia de Análises de dados

De posse dos Projetos Pedagógicos das escolas, primeiramente será feito a análise e estudo da bibliografia voltada a educação do campo; segundo a análise do Projeto Político-pedagógico de cada escola envolvida e por último, a qualificação dos educadores para o trabalho com educandos.

Comentário: adequado

Desfecho primário

A partir da realização do estudo, espera-se fazer adequações nos PPPs das escolas envolvidas, levando em conta a proposta da educação do campo.

Comentário: adequado

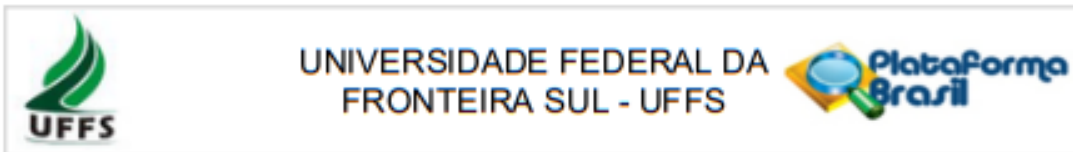
Cronograma de execução: Estudo dos PPPs 22/09/2022

Tamanho da Amostra no Brasil: 2

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Folha de rosto: adequada

Endereço: Rodovia SC 484 Km 02, Fronteira Sul - Bloco da Biblioteca - sala 310, 3º andar
Bairro: Área Rural **CEP:** 89802-112
UF: SC **Município:** CHAPECO
Telefone: (49)2049-3745 **E-mail:** cep.uffs@uffs.edu.br



Continuação do Parecer: 5.655.201

Solicitação de dispensa - Termo de consentimento livre e esclarecido (para maiores de 18 anos), e/ou Termo de assentimento (para menores de 18 anos),: adequado

Declaração das Instituições Envolvidas: adequada

Recomendações:

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/a 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 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:

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, 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

Endereço: Rodovia SC 484 Km 02, Fronteira Sul - Bloco da Biblioteca - sala 310, 3º andar
Bairro: Área Rural **CEP:** 89.802-112
UF: SC **Município:** CHAPECO
Telefone: (49)2049-3745 **E-mail:** cep.uffs@uffs.edu.br



UNIVERSIDADE FEDERAL DA
FRONTEIRA SUL - UFFS



Continuação do Parecer: 5.895.201

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.

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;

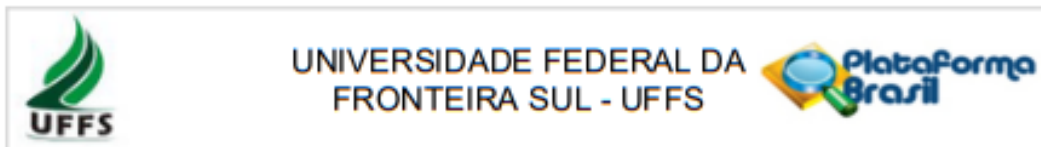
Contate a “central de suporte” da Plataforma Brasil, clicando no ícone no canto superior direito da página eletrônica da Plataforma Brasil. O atendimento é online.

Boa pesquisa!

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
----------------	---------	----------	-------	----------

Endereço: Rodovia SC 484 Km 02, Fronteira Sul - Bloco da Biblioteca - sala 310, 3º andar
Bairro: Área Rural **CEP:** 89802-112
UF: SC **Município:** CHAPECO
Telefone: (49)2049-3745 **E-mail:** cep.uffs@uffs.edu.br



Continuação do Parecer: 5.695.201

Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_P ROJETO_1995076.pdf	20/09/2022 16:32:05		Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	SOLICITACAODISPENSA.pdf	16/09/2022 16:30:53	ROSANE MORGAN	Aceito
Outros	Cartaresposta.doc	16/09/2022 15:58:31	ROSANE MORGAN	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	declaracao.pdf	05/09/2022 09:30:30	Izabel Aparecida Soares	Aceito
Folha de Rosto	folharosto.pdf	13/08/2022 10:34:10	ROSANE MORGAN	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto.docx	09/08/2022 19:58:29	ROSANE MORGAN	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

CHAPECO, 20 de Setembro de 2022

Assinado por:
Izabel Aparecida Soares
(Coordenador(a))


Endereço: Rodovia SC 484 Km 02, Fronteira Sul - Bloco da Biblioteca - sala 310, 3º andar
Bairro: Área Rural **CEP:** 89802-112
UF: SC **Município:** CHAPECO
Telefone: (49)2049-3745 **E-mail:** cep.uffs@uffs.edu.br

ANEXO B – Folha de rosto para pesquisa envolvendo seres humanos



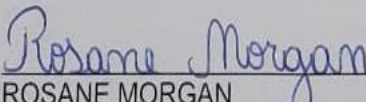
MINISTÉRIO DA SAÚDE - Conselho Nacional de Saúde - Comissão Nacional de Ética em Pesquisa – CONEP

FOLHA DE ROSTO PARA PESQUISA ENVOLVENDO SERES HUMANOS

1. Projeto de Pesquisa: O PROJETO POLITICO-PEDAGÓGICO NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO DO CAMPO NO MUNICÍPIO DE ARATIBA			
2. Número de Participantes da Pesquisa: 2			
3. Área Temática:			
4. Área do Conhecimento: Grande Área 7. Ciências Humanas			
PESQUISADOR RESPONSÁVEL			
5. Nome: ROSANE MORGAN			
6. CPF: 589.106.380-87		7. Endereço (Rua, n.º): Rua Felipe Rorig Centro 31 ARATIBA RIO GRANDE DO SUL 99770000	
8. Nacionalidade: BRASILEIRO		9. Telefone: 54999314103	10. Outro Telefone:
		11. Email: rosanemorgan@gmail.com	
<p>Termo de Compromisso: Declaro que conheço e cumprirei os requisitos da Resolução CNS 466/12 e suas complementares. Comprometo-me a utilizar os materiais e dados coletados exclusivamente para os fins previstos no protocolo e a publicar os resultados sejam eles favoráveis ou não. Aceito as responsabilidades pela condução científica do projeto acima. Tenho ciência que essa folha será anexada ao projeto devidamente assinada por todos os responsáveis e fará parte integrante da documentação do mesmo.</p>			
Data: 10 / 08 / 2022		 Assinatura ROSANE MORGAN	
INSTITUIÇÃO PROPONENTE			
12. Nome: UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL - UFFS		13. CNPJ: 11.234.780/0001-60	14. Unidade/Orgão:
15. Telefone: (49) 2049-1478		16. Outro Telefone:	
<p>Termo de Compromisso (do responsável pela instituição): Declaro que conheço e cumprirei os requisitos da Resolução CNS 466/12 e suas Complementares e como esta instituição tem condições para o desenvolvimento deste projeto, autorizo sua execução.</p>			
Responsável: <u>Thiago Ingressia Pereira</u>		CPF: <u>80351276004</u>	
Cargo/Função: <u>Coordenador</u>			
Data: <u>12 / 08 / 2022</u>		 Prof. Dr. Thiago Ingressia Pereira Coordenador PPGP/UFFS SABE 1007513	
PATROCINADOR PRINCIPAL			
Não se aplica.			

ANEXO C – Declaração de ciência e concordância das Instituições envolvidas**DECLARAÇÃO DE CIÊNCIA E CONCORDÂNCIA DAS INSTITUIÇÕES ENVOLVIDAS**

Com o objetivo de atender às exigências para obtenção de parecer do Comitê de Ética em Pesquisa envolvendo Seres Humanos, **Mônica Cristina Tonel**, representante legal das instituições Escola Municipal De Ensino Fundamental São Roque e Escola Municipal De Ensino Fundamental Castro Alves envolvidas no projeto de pesquisa intitulado "**O PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO DO CAMPO NO MUNICÍPIO DE ARATIBA**" declara estar ciente e de acordo com seu desenvolvimento nos termos propostos, salientando que os pesquisadores deverão cumprir os termos da resolução 466/12 do Conselho Nacional de Saúde e o Estatuto da Criança e do Adolescente- ECA.


ROSANE MORGAN
Pesquisador Responsável


MÔNICA CRISTINA TONEL
Supervisora Escolar
Responsável pela Secretaria Municipal da Educação


Mônica Tonel
Supervisora Escolar da Rede
Municipal de Ensino
Portaria 008/2021

Prefeitura Municipal de Aratiba
Secretaria Municipal de Educação
Aratiba-RS

Aratiba, 02 de setembro de 2022.

ANEXO D – Mapa do Município de Aratiba-RS

