

UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL

CAMPUS CHAPECÓ

CURSO DE PEDAGOGIA

DANIELA ALANA PILATTI TONIOLO

**UMA ANÁLISE ACERCA DA IMPLEMENTAÇÃO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO
NA ESCOLA DO CAMPO EM TEMPO INTEGRAL BELA VISTA - NOVA
ITABERABA/SC**

CHAPECÓ

2026

DANIELA ALANA PILATTI TONIOLO

**UMA ANÁLISE ACERCA DA IMPLEMENTAÇÃO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO
NA ESCOLA DO CAMPO EM TEMPO INTEGRAL BELA VISTA - NOVA
ITABERABA/SC**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal da Fronteira Sul - UFFS, como requisito para obtenção do título de Licenciada em Pedagogia.

Orientadora: Profa. Dra. Katia Aparecida Seganfredo

CHAPECÓ

2026

Bibliotecas da Universidade Federal da Fronteira Sul - UFFS

Toniolo, Daniela Alana Pilatti

UMA ANÁLISE ACERCA DA IMPLEMENTAÇÃO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO NA ESCOLA DO CAMPO EM TEMPO INTEGRAL BELA VISTA - NOVA ITABERABA/SC / Daniela Alana Pilatti Toniolo. -- 2026.

138 f.

Orientadora: Professora e Doutora Katia Aparecida Seganfredo

Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) - Universidade Federal da Fronteira Sul, Curso de Licenciatura em Pedagogia, Chapecó, SC, 2026.

1. Educação do Campo; coletividade; resistência; identidade, direito.. I. Seganfredo, Katia Aparecida, orient. II. Universidade Federal da Fronteira Sul. III. Título.

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

DANIELA ALANA PILATTI TONIOLO

**UMA ANÁLISE ACERCA DA IMPLEMENTAÇÃO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO
NA ESCOLA DO CAMPO EM TEMPO INTEGRAL BELA VISTA - NOVA
ITABERABA/SC**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal da Fronteira Sul - UFFS, como requisito para obtenção do título de Licenciada em Pedagogia.

Este trabalho foi defendido e aprovado pela banca em 25/06/2026.

BANCA EXAMINADORA

Documento assinado digitalmente
 **KATIA APARECIDA SEGANFREDO**
Data: 03/07/2026 10:09:12-0300
Verifique em <https://validar.itl.gov.br>

Profa. Dra. Katia Aparecida Seganfredo - UFFS

Orientadora

Documento assinado digitalmente
 **EDILAINÉ APARECIDA VIEIRA**
Data: 06/07/2026 09:16:58-0300
Verifique em <https://validar.itl.gov.br>

Profa. Dra. Edilaine Aparecida Vieira – UFFS

Avaliadora

Documento assinado digitalmente
 **JULIANA BIANCHI GILIOLI**
Data: 09/07/2026 09:19:41-0300
Verifique em <https://validar.itl.gov.br>

**Profa. Me. Juliana Bianchi Gilioli - Coordenadora Pedagógica Rede municipal de Nova
Itaberaba-SC**

Avaliadora

Dedico este trabalho aos meus pais, aos meus dois irmãos e ao namorado que sempre estiveram ao lado. Vocês foram a base para que eu chegasse até aqui e para que eu continue estudando pelo que eu acredito.

Dedico este trabalho também a todos àqueles que acreditam e lutam por uma educação transformadora.

AGRADECIMENTOS

Início agradecendo imensamente a Deus por ser para mim fortaleza, força e fé. Agradeço também ao meu namorado Elias Bertuncelli, minha mãe Sandra Pilatti, meu pai Jair Toniolo e meus dois irmãos Diego Toniolo e Bruno Toniolo, obrigada por tudo sempre, vocês fazem parte dessa jornada de cinco anos de graduação.

Elias, obrigada por ser esse companheiro incrível, obrigada por me escutar e ser suporte todas as vezes que algo deu certo e todas as vezes que me deparei com desafios. Você tornou toda a jornada mais leve, me fez companhia em muitos momentos em que me senti sozinha, você me ajudou, me deu forças e foi inspiração.

Mãe e pai, obrigada por serem pessoas tão especiais, obrigada por todas as vezes que me ajudaram, todas as vezes que me ligaram só para pedir/falar “quer voltar com nós pra casa? quer carona?...”, esses momentos tornaram tudo mais leve, obrigada mãe e pai, vocês são a minha base. E só para deixar aqui registrado, a próxima pessoa que eu quero ver se dedicando e crescendo por meio dos estudos é você mamis linda, você é minha inspiração!

Diego, tirando as vezes que eu quase fui esquecida na Federal (kkk), obrigada por ser esse irmão tão gentil, obrigada por sempre ter me ajudado. Muitas das oportunidades que eu consegui abraçar durante a graduação foi porque eu tinha você ao meu lado me levando para os lugares quando precisava, obrigada.

Bruninho, obrigada por todas as vezes em que eu tinha aula e você fez companhia para a mãe quando ela precisava me esperar de noite para voltarmos pra casa. Você é um menino muito inteligente.

Agradeço à minha admirável orientadora de pesquisa Katia Seganfredo que é uma professora excepcional, obrigada por me guiar com tanta sabedoria na realização desta pesquisa. Você é inspiração para nós acadêmicas, profe Katia! Muito obrigada por tanto conhecimento compartilhado. Agradeço à professora Edilaine e Juliana por aceitarem fazer parte da banca e pelas contribuições nesta pesquisa.

Obrigada aos colegas queridos que estiveram comigo no percurso da graduação, obrigada Escola do Campo Bela Vista e obrigada à todos os professores e professoras em que tive contato durante a graduação, TODOS contribuíram de forma muito significativa na minha formação e na Pedagoga que serei. Sou muito grata por cada conhecimento compartilhado e pela oportunidade de me formar na Universidade Federal da Fronteira Sul.

NÃO VOU SAIR DO CAMPO

Não vou sair do campo
Pra poder ir pra escola
Educação do campo
É direito e não esmola

O povo camponês, o homem e a mulher
O negro quilombola com seu canto de afoxé
Ticuna, Caeté, Castanheiros, seringueiros
Pescadores e posseiros
Nesta luta estão de pé

Cultura e produção, sujeitos da cultura
A nossa agricultura pro bem da população
Construir uma nação, construir soberania
Pra viver o novo dia com mais humanização

Quem vive da floresta, dos rios e dos mares
De todos os lugares onde o sol faz uma fresta
Quem a sua força empresta
Nos quilombos nas aldeias
E quem na terra semeia
Venha aqui fazer a festa

Gilvan dos Santos

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ACTI	Atividade Curricular de Tempo Integral
AMOSC	Associação dos Municípios do Oeste de Santa Catarina
APP	Associação de Pais e Professores
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
MAB	Movimento dos Atingidos por Barragens
MMC	Movimentos das Mulheres Camponesas
MPA	Movimento de Pequenos Agricultores
MST	Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra
PDDE	Programa Dinheiro Direto na Escola
PPP	Projeto Político Pedagógico
SENAR	Serviço Nacional de Aprendizagem Rural
UFFS	Universidade Federal da Fronteira Sul

SUMÁRIO

SUMÁRIO.....	8
1. INTRODUÇÃO.....	11
1 A EDUCAÇÃO DO CAMPO.....	17
1.1 Aspectos históricos da educação do campo.....	19
1.2 Fundamentos pedagógicos da Educação do Campo.....	25
1.2.1 Contextualização e articulação entre escola e vida.....	25
1.2.2 Formação humana e integral.....	27
1.2.3 Emancipação e autonomia.....	28
1.2.4 Valorização da diversidade social e cultural.....	31
1.2.5 Organização curricular própria.....	34
2. A ESCOLA DO CAMPO EM TEMPO INTEGRAL BELA VISTA.....	36
2.1 MATRIZ CURRICULAR DA ESCOLA DO CAMPO BELA VISTA.....	38
2.2 INFRAESTRUTURA, ÁREAS DE LAZER E ASPECTOS ORGANIZACIONAIS.....	45
2.3 CONTEXTOS INTEGRADORES.....	56
2.4 GESTÃO ESCOLAR.....	82
2.5 ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO.....	83
2.6 COMUNIDADE E SITUAÇÃO SOCIOCULTURAL E SOCIOECONÔMICA...84	
3. MANIFESTAÇÃO DOS PRINCÍPIOS DA EDUCAÇÃO DO CAMPO NA ESCOLA DO CAMPO EM NOVA ITABERABA - CAPÍTULO DE ANÁLISE.....	86
3.1.1 Contextualização e articulação entre escola e vida.....	86
3.1.2 Formação humana e integral.....	95
3.1.3 Emancipação e autonomia.....	99
3.1.4 Valorização da diversidade social e cultural.....	102
3.1.5 Organização curricular própria.....	115
4. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	121
REFERÊNCIAS.....	122
APÊNDICE A – Estado da Arte.....	125
APÊNDICE B - perguntas para os entrevistados.....	131

RESUMO

Esta pesquisa foi desenvolvida a partir dos componentes curriculares de pesquisa I, II e III, a fim de efetivar-se como uma pesquisa de conclusão do curso de Pedagogia, na Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), campus Chapecó. O tema desta pesquisa é a implementação da Educação do Campo na Escola do Campo em Tempo Integral Bela Vista, localizada no município de Nova Itaberaba. O objetivo foi analisar em que medida a perspectiva da Educação do Campo se concretiza nesta escola. Temos como questão de pesquisa: quais elementos da Educação do Campo estão presentes na Escola do Campo em Tempo Integral Bela Vista? A pesquisa caracteriza-se como qualitativa, estudo de caso e como fonte de pesquisa, o trabalho de campo a partir de observação e entrevistas e a análise de documentos como o Projeto Pedagógico. A pesquisa é constituída por três capítulos. No primeiro, abordamos a perspectiva da Educação do Campo, dando destaque aos aspectos históricos e aos fundamentos. No segundo capítulo, apresentamos uma descrição da escola Bela Vista. No terceiro capítulo, buscamos analisar de que modo a educação do campo se concretiza (ou se manifesta) na Escola do Campo em Tempo Integral Bela Vista, a partir da análise do currículo, da organização do trabalho pedagógico e da organização da escola, evidenciando como estas práticas dialogam com a perspectiva teórica da educação do campo.

Palavras-chave: Educação do Campo; coletividade; resistência; identidade, direito.

1. INTRODUÇÃO

A presente escrita é uma pesquisa para o Trabalho de Conclusão do Curso de Pedagogia, da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), o tema desta pesquisa é a implementação da Educação do Campo na Escola do Campo em Tempo Integral Bela Vista. O objetivo é analisar em que medida a perspectiva da Educação do Campo se concretiza (se manifesta) na Escola do Campo em Tempo Integral Bela Vista. Os objetivos específicos são: I. Compreender a perspectiva da educação do campo destacando aspectos históricos e seus fundamentos; II. Analisar a implementação da perspectiva da educação do campo na escola Bela Vista, a partir do currículo escolar, da organização escolar (gestão, organização dos estudantes, relação com a comunidade, conselhos, instâncias de participação...) da organização do trabalho pedagógico (planejamento, práticas pedagógicas).

Discutir e analisar a Educação do Campo se faz necessário ao observarmos suas práticas coletivas e transformadoras. Praxedes e Rossato (2015), explicam que “a proposta de Educação do Campo tenta fazer do processo de escolarização um espaço de emancipação e autoafirmação dos camponeses” (Praxedes e Rossato, 2015, p. 12), nesse sentido, a Educação do Campo é marcada pela presença dos movimentos sociais, por um Projeto Político Pedagógico construído no coletivo, pela presença da comunidade (...); esta é uma educação que se faz com intencionalidade, identidade e valorização da cultura dos sujeitos do campo, é uma educação que possibilita aos sujeitos o poder de escolha, escolha esta que significa também escolher estudar para continuar vivendo no campo e não estudar para sair do campo, “ou seja, inverter a lógica de se estuda para sair do campo” (Caldart, 2011, p. 157).

Como já destacado no objetivo, o presente estudo analisará a implementação da Educação do Campo na Escola do Campo em Tempo Integral Bela Vista da Taquara. A escola atende em média cento e trinta e seis (136) crianças, com faixa etária de 03 a 12 anos, está situada na comunidade Bela Vista Da Taquara, interior de Nova Itaberaba, Santa Catarina. Esta escola oferta a primeira etapa da Educação Básica (Crianças Bem Pequenas e Pré-Escola) e os Anos Iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano).

Neste sentido, o **problema de pesquisa** é: Que elementos da Educação do Campo estão presentes na Escola do Campo em Tempo Integral Bela Vista? O foco será no currículo, organização do trabalho pedagógico e aspectos da organização da escola/gestão.

A partir do problema de pesquisa, temos 2 questões de estudo: I. quais são os fundamentos e aspectos históricos da Educação do Campo? II. Como os princípios da

educação do campo se manifestam no currículo, na organização da escola (gestão...) e na organização do trabalho pedagógico?

Considerando a trajetória histórica da Escola do Campo em Tempo Integral Bela Vista, ocorreram importantes processos de resistência com a finalidade de evitar o seu fechamento, dentre os quais, foram efetivadas mudanças no currículo, nos processos de ensino-aprendizagem, nas relações com a comunidade e no tempo dentro dessa instituição escolar. Assim, temos como hipótese, que a referida escola apresenta princípios e características significativas da perspectiva teórica: Educação do Campo.

A realização desta pesquisa tem como justificativa o fato de que desde a minha infância, sempre tive muito contato com o campo, com a terra, com o rural; nunca questioneimei-me sobre os processos de ensino-aprendizagem que perpassaram a minha Educação Básica, até eu chegar no ensino superior e, então, na 7ª fase do curso de Pedagogia, eu me matricular no componente curricular optativo: Educação do Campo: processos de escolarização. A partir desse componente curricular, algumas inquietações começaram a surgir, até eu perceber que a escola rural que eu estudei do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental foi construída a partir da perspectiva urbana, assistencialista e instrumental, características comuns do modelo de Educação Rural.

Na perspectiva rural, há um distanciamento entre conteúdos escolares e prática social; esse modelo de educação se faz a partir daquilo que vem do Estado, diferente da Educação do Campo, que por sua vez, são os movimentos sociais que vão se organizar e dizer como será essa educação, como será o Projeto Político Pedagógico da escola e a comunidade é muito presente. Na Educação do Campo, o trabalho no campo é muito forte, assim como a luta social, luta pela terra, por condições de trabalho, pelo desenvolvimento social e, também, a luta por haver uma escola perto de casa, até porque é Educação NO Campo e DO Campo.

Chamamos de Educação no Campo, pois as pessoas que vivem no campo têm o direito de ter uma escola na sua comunidade, no lugar onde vivem; o “no” está muito ligado à questão do direito. Já o “do” está mais ligado há uma conotação político-pedagógica, a Educação do Campo parte da realidade concreta dos povos que estão ali - existindo e resistindo no campo.

Partindo da compreensão sobre as especificidades e singularidades que compõem a Educação do Campo, o meu interesse e o desejo de estudar essa modalidade da área da educação mais aprofundada foi se concretizando até que chegamos na 8ª fase do curso de

Pedagogia, e foi então, nesse momento, no componente curricular: Estágio curricular supervisionado: anos iniciais do Ensino Fundamental I, que eu tive um contato mais direto com uma Escola do Campo.

O estágio curricular nos anos iniciais do Ensino Fundamental I, me possibilitou conhecer a Escola do Campo em Tempo Integral Bela Vista, situada na comunidade de Bela Vista da Taquara, localizada na área rural do município de Nova Itaberaba, Santa Catarina; foram cinco dias de observação, diálogo com professores, crianças e estudo do Projeto Político Pedagógico da escola. Nesse momento, eu vi a teoria aplicada na prática, observei as possibilidades que há em uma Escola do Campo, o planejamento acontecendo de forma efetiva e emancipadora, observei a fala das professoras, em específico uma, que relatou-me: “as crianças que estudam na Escola do Campo em Tempo Integral Bela Vista são mais calmas”, isso de fato chamou a minha atenção.

Na Escola do Campo em Tempo Integral Bela Vista, fica muito evidente a autonomia das crianças, o pertencimento, o interesse em estar naquele espaço, isso, de alguma forma me impactou e me fez querer continuar tendo contato com essa escola, me fez querer conhecer mais dela, e foi então, que surgiu a ideia: porque não usar do compromisso e seriedade da pesquisa de Trabalho de Conclusão de Curso para conhecer mais dessa escola?.

Muitas expectativas estão permeando esse processo, mas mais do que isso, a curiosidade e o desejo de conhecer mais da perspectiva de Educação do Campo aplicada na Escola do Campo em Tempo Integral Bela Vista é o que está me dando motivos para a ação de pesquisar. Os resultados contribuirão para que outras Escolas do Campo possam ser aplicadas e concretizadas em suas comunidades, de modo que a cultura e os saberes dos sujeitos do campo sejam considerados como significativos no processo de ensino-aprendizagem, e que a perspectiva de Educação do Campo seja concretizada no currículo escolar das Escolas do Campo.

A seguir apresentamos o caminho metodológico da pesquisa.

A pesquisa acerca do estado da arte foi realizada no Repositório Digital da UFFS com publicações no período de 2020 a 2024, priorizando-se Artigos e Monografias, resultados de conclusão de curso da Graduação. Com o descritor “Educação do Campo” localizamos vinte e sete trabalhos, sendo 2 artigos científicos e 25 monografias; com o descritor “Escola do campo”, localizamos nove trabalhos sendo 1 artigo científico e 8 monografias; com o descritor “Escola do Campo Integral Bela Vista” localizamos 1 monografia; e, por fim, com o

descriptor “Educação do Campo e práticas pedagógicas”, não houve resultados para essa busca. Destacamos que, após a leitura do resumo de todos os trabalhos localizados, selecionamos 11 trabalhos, que seguem sinalizados na Apêndice B e que compõem o referencial teórico da pesquisa.

Ressaltamos que, além destas referências, estudamos produções dos autores: Praxedes e Rossato (2015); Caldart (2010 e 2011); Seganfredo (2017); Fernandes e Germinari (2017); Marcoccia e Polon (2017); Cruz, (2017); Pereira (2017); Munarim (2010); Frigotto (2010); Montenegro e Oliveira (2010); Souza (2010); Molina (2010) que fundamentam o nosso estudo sobre a perspectiva da educação do campo tratada no capítulo 1.

Para o desenvolvimento da pesquisa, adotamos uma **abordagem qualitativa**, configurada como Estudo de caso, **o estudo de caso** “se concentra no estudo de um caso particular, considerado representativo de um conjunto de casos análogos, por ele significativamente representativo” (Severino 2016, p.128). As fontes da pesquisa foram a **análise documental** (PPP da escola, currículo, planejamentos de aula, cadernos das crianças) e **o trabalho de campo** (observação e entrevistas). Durante a incursão na escola, foram analisados o Projeto Político Pedagógico (PPP), o currículo escolar, os planos de ensino dos professores, o caderno das crianças e cartazes pedagógicos.

Já na **pesquisa de campo**, “o objeto/fonte é abordado em seu próprio meio ambiente. A coleta dos dados é feita nas condições naturais em que os fenômenos ocorrem, sendo assim diretamente observados, sem intervenção e manuseio por parte do pesquisador” (Severino, 2016, p.131-132).

A pesquisa de campo teve como instrumentos para a coleta de dados a **observação e a entrevista semi-estruturada**. Assim, além da observação atenta, as entrevistas foram fundamentais, o instrumento entrevista pode ser classificado como: entrevista estruturada ou semi-estruturada. Para esse estudo usamos a entrevista semi-estruturada, por permitir respostas mais abertas, “[...]o entrevistador mantém-se em escuta atenta, registrando todas as informações e só intervindo discretamente para, eventualmente, estimular o depoente” (Severino, 2016, p.133); o que é diferente da entrevista estruturada, que permite apenas respostas fechadas - sim ou não.

Participaram das entrevistas sete pessoas que atuam ou atuaram na escola, dentre estas, uma que ocupou o cargo de diretora da escola, quatro professores e duas

pessoas residentes na comunidade que também são pais de alunos. Os entrevistados serão nomeados como Entrevistado 1; 2; 3; 4; 5; 6 e 7.

- Entrevistado 1, atuou na gestão e é professora na escola, participou do processo de reformulação curricular da escola.
- Entrevistado 2, é professora na escola e participou do processo de reformulação curricular da escola.
- Entrevistado 3, é professor na escola.
- Entrevistado 4, atuou na gestão escolar.
- Entrevistados 5 e 6, pais ativos na comunidade, para perceber a visão deles acerca da escola. Assim, selecionamos um pai que mora na cidade de Nova Itaberaba com o seu filho e uma mãe que mora no interior de Nova Itaberaba com o seu filho, ambas as crianças estudam na Escola Bela Vista.
- Entrevistado 7, é professora na escola e participou do processo de reformulação curricular da escola.

O questionário de questões foi elaborado considerando cinco categorias/temas de análise, vejamos a seguir quais são: 1. Contextualização e articulação entre escola e vida; 2. Formação humana e integral; 3. Emancipação e autonomia; 4. Valorização da diversidade cultural e social; 5. Organização curricular própria. Vejamos a seguir como foram organizadas as questões da entrevistas.

Para o entrevistado 1, foram pensadas/feitas dez perguntas no tema contextualização e articulação entre escola e vida, nove perguntas no tema formação humana e integral; três perguntas no tema emancipação e autonomia; seis perguntas no tema valorização da diversidade cultural e social; e dez perguntas no tema organização curricular própria.

Para os entrevistados 1 e 4, foram feitas dezesseis perguntas no tema contextualização e articulação entre escola e vida, três perguntas no tema formação humana e integral; quatro

perguntas no tema emancipação e autonomia; nove perguntas no tema valorização da diversidade cultural e social; e dezenove perguntas no tema organização curricular própria.

Para os entrevistados 1, 2, 3 e 7, foram feitas duas perguntas no tema contextualização e articulação entre escola e vida, duas perguntas no tema formação humana e integral; quatro perguntas no tema emancipação e autonomia; quatro perguntas no tema valorização da diversidade cultural e social; e vinte perguntas no tema organização curricular própria.

Para os entrevistados 5 e 6, foram feitas cinco perguntas no tema contextualização e articulação entre escola e vida, cinco perguntas no tema formação humana e integral; duas perguntas no tema emancipação e autonomia; sete perguntas no tema valorização da diversidade cultural e social; e vinte e uma perguntas no tema organização curricular própria.

As questões completas estão no Apêndice B.

Quanto à observação, voltamos o olhar para o cotidiano da escola e os processos de ensino-aprendizagem.

Quanto à análise dos dados, realizamos a análise de conteúdo, que, de acordo com Severino (2016):

Envolve, portanto, a análise do conteúdo das mensagens, os enunciados dos discursos, a busca do significado das mensagens. As linguagens, a expressão verbal, os enunciados, são vistos como indicadores significativos, indispensáveis para a compreensão dos problemas ligados às práticas humanas e a seus componentes psicossociais. As mensagens podem ser verbais (orais ou escritas), gestuais, figurativas, documentais (Severino, 2016, p.129).

A pesquisa é constituída por três capítulos. No primeiro, abordamos a perspectiva da Educação do Campo, dando destaque aos aspectos históricos e aos fundamentos. No segundo capítulo apresentamos uma descrição da escola Bela Vista. No terceiro capítulo, buscamos analisar de que modo a educação do campo se concretiza (ou se manifesta) na Escola do Campo em Tempo Integral Bela Vista, a partir da análise do currículo, da organização do trabalho pedagógico e da organização da escola, evidenciando como estas práticas dialogam com a perspectiva teórica trazida pelos autores estudados no capítulo 1.

1 A EDUCAÇÃO DO CAMPO

Neste capítulo, abordamos a Educação do Campo enquanto modalidade e possibilidade de ser uma educação transformadora, uma educação que é No Campo e Do Campo, Caldart (2011, p. 149-150) explica que é No Campo, pois “o povo tem direito a ser educado no lugar onde vive”; e complementa que é do Do Campo, pois “o povo tem direito a uma educação pensada desde o seu lugar e com a sua participação, vinculada à sua cultura e às suas necessidades humanas e sociais”. Em concordância com Caldart, Munarim explica:

[...] diz-se “no campo”, porque, o povo tem direito de ser educado preferentemente onde vive, isto é, sem ter de submeter-se forçosamente a longos e cansativos transportes para escolas situadas em realidades, mormente, urbanas; “do campo”, porque o povo tem direito a uma educação pensada desde o seu lugar e com a suas necessidades humanas e sociais.

Trata-se, portanto, de uma educação *dos* e não *para* os sujeitos do campo, [...] uma educação que forme e cultive identidades, autoestima, valores, memórias, saberes, sabedoria (Munarim, 2010, p. 12).

A Educação do Campo se fortaleceu a partir da década de 1990, e tem suas raízes articuladas com as lutas dos movimentos sociais do campo, nesse sentido, Pereira (2017) afirma que a Educação do Campo é “decorrente da reivindicação de um coletivo de trabalhadores organizados no campo que buscavam direitos sociais no lugar em que viviam; dentre essas reivindicações, estavam o acesso e a permanência à escola pública de qualidade” (Pereira, 2017, p. 248). Quando nos referimos aos movimentos sociais, estamos referenciando o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), mas também outros grupos como o Movimento dos Atingidos por Barragens (MAB), Movimentos das Mulheres Camponesas (MMC), Movimento de Pequenos Agricultores (MPA) e outras comunidades isoladas que “vivem a luta social como trabalho e como valores; vivem a luta social como conjunto de conquistas e de perdas, tanto de direitos reais objetivos quanto de direitos humanos e subjetivos” (Souza, 2010, p. 99).

Como já destacado anteriormente, a Educação do Campo é uma modalidade de ensino, mas não somente isso, para Molina (2010, p. 106), a Educação do Campo é “uma perspectiva de transformação social, um horizonte de mudança nas relações sociais não só no campo, mas na sociedade brasileira, projetada pelos sujeitos coletivos de direito que a protagonizam”, a Educação do Campo se faz nas práticas coletivas, no protagonismo dos sujeitos do campo, na heterogeneidade desses sujeitos. São estes sujeitos do campo que lutam

por uma Educação do Campo, que estão articulados aos movimentos sociais, que estudam para continuar no campo, distante da lógica rural centrada no urbanocentrismo, a Educação do campo é emancipatória, portanto, busca oportunizar aos sujeitos o poder de escolha, escolha e luta por continuar sendo agricultores apesar de um modelo de agricultura cada vez mais excludente como explica Caldart (2011).

Os sujeitos da educação do campo são aquelas pessoas que sentem na própria pele os efeitos desta realidade perversa, mas que não se conformam com ela. São os sujeitos da resistência no e do campo: sujeitos que lutam para continuar sendo agricultores apesar de um modelo de agricultura cada vez mais excludente; sujeitos da luta pela terra e pela Reforma Agrária; sujeitos da luta por melhores condições de trabalho no campo; sujeitos da resistência na terra dos quilombos e pela identidade própria desta herança; sujeitos da luta pelo direito de continuar a ser indígena e brasileiro, em terras demarcadas e em identidades e direitos sociais respeitados; e sujeitos de tantas outras resistências culturais, políticas, pedagógicas... (Caldart, 2011, p. 152).

Souza (2010) também complementa, e esclarece a questão acerca de quem são os sujeitos que praticam a Educação do Campo, vejamos:

São povos organizados politicamente; comunidades isoladas que aos poucos se aproximam da luta social; pesquisadores das universidades e professores da Educação Básica. É comum a origem camponesa entre aqueles que tendem a fortalecer a Educação do Campo: São filhos de pequenos proprietários, sitiantes, colonos, arrendatários, assentados, acampados, sertanejos, entre tantos outros segmentos sociais. [...] Esses jovens buscam possibilidades de transformação da própria realidade e adensam as discussões sobre o projeto político-popular que se quer para o país (Souza, 2010, p. 93).

Construir uma escola do campo significa “estudar para viver no campo [...], inverter a lógica de que se estuda para sair do campo” (Caldart, 2011, p. 157). Buscamos, por meio da Educação do Campo, uma valorização da cultura desses sujeitos, cultura esta que por muito tempo foi vista como atrasada; a escola do campo é um espaço rico de conhecimentos, mas também de “valorização e manutenção da cultura dos trabalhadores e trabalhadoras do campo, cultura que se expressa, por exemplo, nas práticas cotidianas, no trabalho, no lazer, nos valores e hábitos que produzem o modo de vida do campo” (Fernandes e Germinari, 2017, p. 159). Neste sentido, cabe recordar o conceito de cultura, visto que estes sujeitos são produtos e produtores de cultura.

O conceito de cultura precisa ser entendido como um processo integral da vida, um processo geral de caráter social, caracterizado pela interdependência de todos os aspectos da realidade social, em sua devida dinâmica social, proporcionada pelas mudanças históricas na produção social da existência humana. Desta forma, pode-se falar em elementos da cultura, como artefatos, signos, símbolos e linguagens, os

quais revelam as relações sócio-históricas determinantes da prática social, na qual os sujeitos são produtos e produtores de cultura (Fernandes e Germinari, 2017, p. 161).

Os sujeitos do campo possuem seus modos próprios de produção e de relação com o tempo e espaço, sua cultura é própria e deve ser valorizada. Caldart (2011) destaca a pluralidade dos sujeitos camponeses, enfatiza que são os diferentes sujeitos que dialogam com a Educação do Campo.

O campo tem diferentes sujeitos. São pequenos agricultores, quilombolas, povos indígenas, pescadores, camponeses, assentados, reassentados, ribeirinhos, povos da floresta, caipiras, lavradores, roceiros, sem-terra, agregados, caboclos, meeiros, assalariados rurais e outros grupos mais. Entre estes há os que estão ligados a alguma forma de organização popular, outros não; há ainda as diferenças de gênero, de etnia, de religião, de geração; são diferentes jeitos de produzir e viver; diferentes modos de olhar o mundo, de conhecer a realidade e de resolver os problemas; diferentes jeitos de fazer a própria resistência no campo; diferentes lutas (Caldart, 2011, p. 153).

Como já destacado anteriormente, o campo não é um espaço homogêneo, pelo contrário, é um espaço heterogêneo. Molina (2010, p. 116), explica que o campo é um território de conflitos, contradições e disputas. A partir do excerto acima, podemos compreender o campo como um espaço também, de luta social, identidades heterogêneas, resistência e modos próprios de viver no campo.

1.1 Aspectos históricos da educação do campo

A Educação do Campo se diverge da Educação Rural, pois, a Educação do Campo surge da luta social e tem como princípio um de seus princípios a prática coletiva, uma “educação para além da escola, ou seja, pensada a partir da dimensão formativa da relação entre trabalho, cultura e educação” (Seganfredo, 2017, p. 91). Inicialmente, a Educação do Campo foi liderada pelo Setor de Educação do MST e teve como principal objetivo a reforma agrária, no entanto, essa luta logo foi articulada à luta pela educação, surgindo assim reivindicações por uma nova concepção de ensino para a população rural, como afirma Praxedes e Rossato (2015).

Pode-se dizer que, ao longo do período de redemocratização do Brasil, iniciado oficialmente a partir de 1985, os movimentos sociais do campo tinham como principal objetivo a reforma agrária, mas a ideia de se articular esta luta à luta pela educação foi crescendo até o ponto em que surgiram as reivindicações por uma nova concepção de ensino para a população rural. Este processo foi liderado, sobretudo,

pelo Setor de Educação do Movimento dos Trabalhadores Rurais sem Terra (MST) (Praxedes e Rossato, 2015, p. 39).

Nesse sentido, entendendo que a concepção de Educação do Campo de opõe à Educação Rural, podemos compreender a partir de diversas bibliografias, que por longos períodos na história, a Educação Rural objetivou por meio de suas ações tratar os sujeitos do campo como “carente, subnutrido, pobre e ignorante, não discutindo efetivamente a origem dos problemas vividos no campo, voltando-se a atender o processo de industrialização em curso” (Praxedes e Rossato, 2015, p. 21). A Educação Rural sempre esteve ligada ao capitalismo, buscando modernizar e transformar o campo em uma agricultura capitalista. O grande foco sempre esteve no modelo urbano e na produção (agro)industrial, vejamos o excerto a seguir:

A organização da **escola rural** voltava-se a prestar assistência e a proteger o homem rural da carência do campo, não tendo como fim último o bem-estar dos trabalhadores rurais (pequenos proprietários, assalariados rurais etc.) de modo a preservar ou a transformar a realidade em favor de seu *modus vivendi*. [...] Tratava-os como uma “peça” a ser torneada, preparando-os para se adequarem a uma grande “engrenagem” que gira a favor da consolidação da cultura urbana e do modo de produção (agro)industrial que a sustenta (Praxedes e Rossato, 2015, p. 21).

A lógica do capitalismo intrínseca à Educação Rural vai contra ao que almejamos para a Educação Do Campo e No Campo, “os socialistas estão aqui para lembrar ao mundo que em primeiro lugar devem vir as pessoas, e não a produção [...], as pessoas não podem ser sacrificadas (Hobsbawm, 1992, p. 268)” (Frigotto, 2010, p. 43). Seguindo a lógica capitalista, na Educação Rural os estudantes eram capacitados para o mercado de trabalho, como:

Trabalhadores assalariados em grandes empresas agroindustriais ou em suas propriedades dedicadas à agricultura familiar, para a produção em grande escala ou em atividades complementares ao agronegócio, a exemplo do que ocorre com a produção de soja, milho, cana-de-açúcar, com a utilização de agrotóxicos e sementes geneticamente modificadas, ou a criação de gado suínos e aves com o uso de defensivos animais (Praxedes e Rossato, 2015, p. 14).

Percebemos então que esse modelo de educação “não atende às necessidades da classe trabalhadora, [...] a intenção do mercado é criar mais mão de obra, barata, qualificada e submissa” (Pereira, 2017, p. 254), esse modelo prioriza mais a produção do que o sujeito/pessoa, indo contra ao que o historiador Eric Hobsbawm (1992) recorda no excerto já descrito no parágrafo anterior.

A Educação Rural sempre esteve a serviço do mundo urbano, para Praxedes e Rossato (2015, p. 19), historicamente as poucas e precárias escolas destinadas aos povos do campo sempre tiveram como principais características uma educação assistencialista, instrumental e de controle social. O propósito final deste modelo de educação era “nuclearizar” esses alunos, ou seja, concentrá-los em escolas urbanas (Praxedes e Rossato, 2015, p. 22), o autor ainda complementa que foi por esse motivo que tratou-se de ensinar nessas escolas o mínimo possível e ao menor número de educandos.

Montenegro e Oliveira (2010, p. 79) destacam que segundo dados do INEP 2006, a população urbana possui renda destacadamente superior à da população rural, revela-se ainda outras fragilidades como os piores índices de analfabetismo, a menor taxa de anos de estudos, o menor número de escolas nos diferentes níveis e modalidades de ensino. Quanto ao número populacional de habitantes na zona rural, destacamos:

A população rural brasileira é maior do que as populações somadas dos nossos países vizinhos Paraguai, Bolívia e Uruguai.

No entanto, mesmo com essa quantidade tão grande de pessoas que vivem no campo brasileiro, em relação à situação educacional da nossa população rural, podemos constatar uma desigualdade muito grande comparativamente à população que vive nas cidades (Praxedes e Rossato, 2015, p. 13).

Na luta pela superação dessas fragilidades e, com efeito contrário a Educação Rural, a Educação do Campo reivindica o sentido de educação universal e volta-se à construção da autonomia e respeito às identidades dos povos do campo (Munarim, 2010, p. 11). Dentre as muitas fragilidades, esse modelo de educação luta pelo acesso à educação, pela ampliação da escolaridade, lutam inclusive contra a concentração da renda e da terra. A concepção Educação do Campo rompe com o paradigma da urbanização, nesse sentido, Fernandes e Germinari (2017) explicam que:

A proposta da Educação do Campo defendida pelos movimentos sociais organizados rompe com [...] o paradigma da urbanização, que vê o campo como atraso e uma etapa de desenvolvimento a ser superada, e mesmo o paradigma da educação rural, que não compreende a diversidade cultural e, no máximo, pretende instrumentalizar o camponês para uma maior produção de mais-valia (Fernandes e Germinari, 2017, p. 159).

Outros autores ainda complementam, podemos observar o excerto a seguir.

A escola moderna historicamente guiou-se por um paradigma meritocrático e *urbanocêntrico*, passando a contribuir para a exclusão e a marginalização dos povos do campo, vistos como portadores de uma cultura atrasada e em vias de extinção.

Sujeitos que passam a ser tratados como objetos por um processo educativo que desconsiderou seus saberes e sua identidade a fim de (re)educá-los preparando-os para migrarem a cidade ou para permanecerem em meio a um mundo rural que transformava sua produção em agronegócio ao seguir o ritmo crescente do comércio e da indústria moderna (Praxedes e Rossato, 2015, p. 18).

Para Seganfredo (2017, p. 100), é problemático que, em algumas escolas consideradas do campo, ainda haja “professores das escolas do Campo que desconhece a legislação específica referente a esse tipo de educação, [...] escolas que ainda trazem características urbanocêntricas, tratando superficialmente o contexto rural no qual a escola está inserida” (Seganfredo, 2017, p. 100). Nesse sentido, é fundamento da Educação do Campo evitar tanto o urbanocentrismo quanto o ruralismo, para Munarim (2010, p. 11), na Educação do Campo, as práticas pedagógicas nas escolas do campo devem olhar e considerar o contexto dos sujeitos do campo, sua cultura, sua maneira de ver e se relacionar com o tempo, com o espaço, com o meio ambiente, o modo de viver e de organizar o trabalho. Visto que, a identidade da escola não é definida somente pela localização espacial não urbana, mas também pela sua cultura, relações sociais e de trabalho dos sujeitos do campo que a frequentam (Munarim, 2010, p. 12).

E por que Educação DO CAMPO? Segundo Fernandes e Germinari (2017, p. 158), Campo refere-se ao conjunto de trabalhadores que habitam uma determinada realidade camponesa. Podemos compreender também o que é feito nessa concepção de educação, nesse sentido, podemos recorrer à Souza (2010), que explica que na Educação do Campo pratica-se a ocupação da escola, ou seja, um espaço em que a comunidade é presente, um espaço construído a partir do coletivo, um espaço que tem cultura e presença; pratica-se a política na perspectiva da dialogicidade e da formação para a resistência aos processos de exploração e negação de direitos conquistados; e a experiência coletiva como o processo de autogestão (Souza, 2010, p. 93-94).

A prática coletiva e contextualizada está intrinsecamente ligada à Educação do Campo, nesse sentido, o Projeto Político Pedagógico (PPP) é construído no coletivo, o PPP envolve “o trabalho coletivo, desde a sua elaboração até efetivação e avaliação” (Marcoccia e Polon, 2017, p. 190-191), os autores ainda complementam que este documento só têm sentido se estiver alinhado às lutas sociais, ao trabalho coletivo, à perspectiva da classe trabalhadora (Marcoccia e Polon, 2017, p. 191).

Com dialogicidade e prática coletiva os sujeitos do campo passam a ser agentes de transformação e constroem sua identidade no coletivo, em vista disso nota-se que:

As escolas localizadas em assentamentos e acampamentos organizados pelo MST tendem a ter uma prática educativa plena de inquietações e de proposições coletivas. As escolas que estão em comunidades rurais que não apresentam organização política efetiva tendem a dar continuidade ao ensino de maneira como se apresenta na realidade urbana. Não se trata de ignorar o que é ensinado nas escolas urbanas - [...] é necessário trazer para a escola a prática dos povos do campo (Marcoccia e Polon, 2017, p. 207).

Para Souza (2010), podemos reconhecer a Educação do Campo a partir de alguns princípios:

Alguns princípios dessa epistemologia são: 1) O conhecimento é construído na experiência coletiva. 2) É validado na prática social. 3) Dialogicidade, registro e sistematização da prática vivida. 4) Mediação com os conhecimentos historicamente construídos. 5) Autogestão como princípio da organização do trabalho pedagógico. 6) Diferentes tempos, espaços e sujeitos permitem indagar a prática social (Souza, 2010, p. 98).

Ainda, de acordo com Souza (2010, p. 97), outro princípio importante que orienta a Educação do Campo é a interdisciplinaridade, valorizando assim os saberes e a cultura dos sujeitos do campo. A autora ainda complementa que “a Educação do Campo surge na luta social, esse é o princípio geral. A prática coletiva é o princípio da geração do conhecimento *práxico*.” (Souza, 2010, p. 97). Na Educação do Campo o conhecimento é construído no coletivo, com e a partir dos sujeitos do campo.

A Educação do Campo rompe com a ideia de uma educação urbanocêntrica e tradicional, essa modalidade de educação segue os princípios já citados anteriormente, como: a prática coletiva, a autonomia, a transformação dos sujeitos no seu meio valorizando a sua identidade e sua diversidade, a gestão democrática que por sua vez valoriza a participação da comunidade no meio pedagógico, outro princípio da Educação do Campo é a educação emancipatória, crítica e integral, ou seja, essa concepção de educação olha para o sujeito em sua integralidade, em seu espaço, sua cultura e sua história, por fim, destacamos que os sujeitos do campo são protagonistas no processo de ensino-aprendizagem, visto que, como já aponta Arroyo (1989), a educação é um direito do trabalhador. Para Molina (2010) os trabalhadores rurais são sujeitos de direitos, observamos o excerto a seguir.

Este movimento de mão dupla, ou seja, a luta dos trabalhadores rurais para garantir seus direitos, e entre eles, o direito à educação, ao mesmo tempo em que vai formando os próprios trabalhadores e ampliando sua consciência de direitos também vai fazendo avançar a visão e compreensão da sociedade sobre estes trabalhadores como sujeitos portadores de direitos (Molina, 2010, p. 111).

Caldart (2011), ao afirmar que esta é uma educação no e do Campo, explica que a Educação do Campo identifica uma luta pelo direito de todos à educação “um dos traços fundamentais que vêm desenhando a identidade deste movimento *por uma Educação do Campo* é a luta do povo do campo por políticas públicas que garantam o seu direito à educação e a uma educação que seja no e do Campo” (Caldart, 2011, p. 149-150). Cabe destacar que a luta pelo direito às escolas do campo, compreende desde a Educação Infantil até a universidade.

Nesse sentido, a Constituição Federal de 1988 estabelece em seu artigo 205, que a Educação não é um favor, é um direito “a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (Brasil, 1988, art. 205).

Outras diretrizes também assinalam o direito dos sujeitos à educação, podemos citar aqui a Declaração Universal dos Direitos Humanos, de 1948 que estabelece em seu artigo 26 que toda a pessoa tem direito à educação e essa educação deve ser gratuita, pelo menos nos graus elementares e fundamentais, cabendo ao ensino técnico-profissional ser acessível a todos (Organização das Nações Unidas, 1948, art. 26).

No Dicionário da Educação do Campo, Haddad (2012), escreve que “a educação como direito humano pressupõe o desenvolvimento de todas as habilidades e potencialidades humanas, entre elas o valor social do trabalho, que não se reduz à dimensão do mercado” (Haddad, 2012, p. 219), o autor ainda explica que dizer que algo é um direito humano, como o caso da educação, significa que ele deve ser garantido a todos os seres humanos, independente da sua condição pessoal [...], é através da educação que são acessados os bens culturais, normas, comportamentos e habilidades construídos e firmados ao longo da história da humanidade (Haddad, 2012, p. 217).

É visto que o Brasil avançou muito em relação a garantia da educação como um direito para todos, podemos dizer que atualmente o reconhecimento normativo do direito humano à educação está consolidado, no entanto, Haddad (2012), sinaliza que “tal movimento foi realizado sem conseguir garantir qualidade e universalidade na oferta e, principalmente, sem criar as condições necessárias para fazer da educação um forte instrumento de justiça social” (Haddad, 2012, p. 220). Nesse sentido, a luta continua - a luta continua inclusive para o acesso e o direito às escolas No campo para que os sujeitos sejam

educados no lugar onde vivem e Do campo com uma educação pensada desde o seu lugar e com a sua participação, vinculada à sua cultura e às suas necessidades humanas e sociais como revela Caldart (2011).

1.2 Fundamentos pedagógicos da Educação do Campo

Objetivamos neste capítulo, contextualizar os fundamentos pedagógicos da Educação do Campo, que incluem: contextualização e articulação entre escola e vida; formação humana integral; emancipação e autonomia; valorização da diversidade cultural e social; e organização curricular própria. Esses tópicos serão embasados teoricamente por Arroyo (1989), Caldart (2010, 2011), Cruz (2017), Fernandes e Germinari (2017), Felberg e Silva (2018), Freire (1986, 1996), Marcochia e Polon (2017), Molina (2009), Praxedes e Rossato (2015), Pereira (2017), Souza (2010), Timbo e Torres (2015). Após o estudo destes fundamentos da Educação do Campo, analisaremos como estes fundamentos se materializam no locus Escola do Campo em Tempo Integral Bela Vista.

1.2.1 Contextualização e articulação entre escola e vida

Neste tópico daremos ênfase ao currículo, nas metodologias, nos ritmos e ciclos do ensino que possuem uma identidade própria, construídas a partir da sua realidade. Será considerado neste tópico a relação entre os conhecimentos historicamente acumulados e os saberes construídos na comunidade, como se dá essa articulação e como ambos são considerados no planejamento e no processo de ensino aprendizagem.

Segundo Praxedes e Rossato (2015), historicamente, a Educação Rural ofertada aos povos do campo foi marcada pela discriminação, esses sujeitos foram tratados como incivilizados, rústicos e incultos, os autores ainda complementam que cabia à escola salvar esses “desvalidos sociais” a partir dos novos e emergentes paradigmas urbanos e capitalistas de vida. “As escolas rurais colocaram-se a serviço do mundo urbano, constituindo-se em um meio sutil e eficaz de se desruralizar o mundo rural” (Praxedes e Rossato, 2015, p. 25-26), nesse contexto, em 1990 surge a Educação do Campo opondo-se à esse modelo urbanizado que não valoriza as singularidades e identidade dos indivíduos do campo.

Educação do Campo, diferentemente da chamada educação rural, organiza-se enquanto uma modalidade inclusiva de educação, ao promover o acesso e a permanência dos trabalhadores do campo nos diferentes níveis de escolarização por meio de uma proposta pedagógica que busca preservar e potencializar a identidade do camponês seus processos culturais e suas estratégias de vida e de produção; utilizando-se, para tanto, de um currículo, uma metodologia e formas de avaliação do ensino e da aprendizagem que compreendem como elemento formativo suas relações de trabalho vividas cotidianamente (Molina, 2009, p. 175 *apud* Praxedes e Rossato, 2015, p. 12).

A partir disso, podemos entender que a Educação do Campo possui características próprias, o seu currículo e metodologias de ensino são pensados a partir das características, ritmos e ciclos da vida no campo, “[...] a educação oferecida às populações do campo deve adequar-se aos valores, saberes e necessidades desses povos” (Praxedes e Rossato, 2015, p. 40). As relações de trabalhos e os modos de vida estão articulados aos processos de ensino-aprendizagens, ambos são processos interdependentes na Educação do Campo.

Fernandes e Germinari (2017), explicam sobre os conhecimentos historicamente acumulados, “a seleção cultural escolar conserva alguns elementos da cultura do passado e, ao mesmo tempo, promove novos conteúdos, novas formas de saberes, novos modelos didáticos, novas definições culturais e novos valores” (Fernandes e Germinari, 2017, p. 163), a herança cultural tem a sua importância e está integrada ao currículo, contudo, “uma imensa parcela de conhecimento produzido no passado e no presente é rejeitada nas trevas do esquecimento” (Fernandes e Germinari, 2017, p. 163). É importante que tanto a herança cultural historicamente acumulada, quanto os saberes construídos nas comunidades sejam valorizados e usados como ponto de partida para o aprendizado, visto que, o conteúdo historicamente produzido é direito do aluno independente de onde estudar, o que vai mudar é a abordagem didática, a organização dos espaços das escolas, a articulação entre conteúdo e realidade, a sistematização daquilo que não se registra, a problematização da realidade (Pereira, 2017, p. 251).

O desafio, no entanto, como explica Fernandes e Germinari (2017, p. 165) é garantir aos povos do campo o acesso a conhecimentos que possibilitem a superação da dominação cultural, econômica, política e intelectual. Ou seja, a educação deve promover a transformação dos sujeitos e processos de ensino-aprendizagem que os possibilitem a superação de estruturas de dominação.

Além da valorização e articulação dos conhecimentos historicamente acumulados e os saberes construídos na comunidade, é importante que na Educação do Campo seja estimulado

o olhar crítico, “espaços de problematizações, onde os modos de vida e os usos da terra sejam pautas de indagações, e principalmente que a educação tenha no seu cerne uma função problematizadora” (Pereira, 2017, p. 251).

Como já destacado anteriormente, a prática coletiva está intimamente associada à Educação do Campo, nesse sentido, enfatizamos que o conhecimento é construído na experiência coletiva, Souza (2010) complementa:

É na prática dos coletivos consolidados historicamente e daqueles que se organizam no momento presente que a Educação do Campo ganha força. É muito mais do que educação escolar o que está em questão: é a vida na Terra; é o aprendizado da política; é a experiência coletiva que mostra que a formação humana é necessária e viável; é a intensificação das lutas sociais e políticas na construção de um projeto político em que o bem comum é definido pela comunidade e não pelos estrategistas governamentais (Souza, 2010, p. 81-82).

Para os sujeitos do campo, “a Educação do Campo é mais que escola, é uma concepção de sociedade” (Pereira, 2017, p. 253), a vida na comunidade está articulada à escola, são os sujeitos trabalhadores que lutam pela Educação Do Campo e No Campo, como defende Souza (2010), “quem está na Educação do Campo, construindo teoria e prática, é o sujeito trabalhador, [...] ele, o trabalhador está na terra, na escola básica, na Educação Superior, na pós-graduação, nos cursos técnicos” (Souza, 2010, p. 96). São esses sujeitos que produzem o conhecimento para além da transposição didática, o conhecimento é produzido no cotidiano, nas práticas coletivas, na vida dentro e fora da escola, no contato com a terra, nas lutas e na resistência.

1.2.2 Formação humana e integral

Neste tópico olharemos para a Educação do Campo inspirada nos princípios da Educação Popular, abordagem dialógica que reconhece a validade dos diferentes saberes. Visto que, a educação não se restringe somente à sala de aula, essa concepção de educação busca o desenvolvimento integral dos sujeitos do campo e considera suas especificidades, suas potencialidades e o seu papel na comunidade.

Caldart (2010) explica que a forma escolar não diz respeito apenas aos conteúdos de ensino e complementa que, para além dos conteúdos, a forma escolar “[...] se refere ao formato das relações sociais que acontecem no interior da escola inclusive no trabalho

pedagógico com os conteúdos e ao seu isolamento em relação à dinâmica da vida, das lutas sociais” (Caldart, 2010, p. 151).

Para Timbo e Torres (2015), o sujeito é multidimensional e a educação busca em seus meios o desenvolvimento integral dos sujeitos do Campo. Caldart (2011) também complementa neste sentido, para a autora, com a Educação do Campo “queremos ajudar a formar sujeitos capazes de resistir a este modelo e lutar pela implementação de um outro projeto que inclua a todos que estiverem dispostos a trabalhar e a viver no campo e do campo” (Caldart, 2011, p. 156).

Trata-se de educar as pessoas como sujeitos humanos e como sujeitos sociais e políticos: intencionalidade no desenvolvimento humano, pensando a especificidade da educação da infância, da juventude, da idade adulta, dos idosos...; intencionalidade no fortalecimento da identidade de sujeito coletivo, no enraizamento social, na formação para novas relações de trabalho, na formação da consciência política...; e com uma intencionalidade política explícita: não queremos ajudar a formar trabalhadores do campo que se conformam ao modelo de agricultura em curso; queremos ajudar a formar sujeitos capazes de resistir a este modelo e lutar pela implementação de um outro projeto que inclua a todos que estiverem dispostos a trabalhar e a viver no campo e do campo... (Caldart, 2011, p. 156).

Contudo, para que haja essa emancipação dos povos do campo, é fundamental que a escola objetive desenvolver os sujeitos em sua integralidade, considerando suas dimensões física, psicológica, intelectual e social, ou seja, uma educação realizada com intencionalidade, no coletivo e pautada na problematização e olhar crítico para a realidade. Para Caldart (2011), quando a escola é pensada a partir do projeto educativo do sujeito do campo, estamos enfim construindo uma escola Do Campo, contudo, para isso é preciso trazer para dentro da escola as matrizes pedagógicas ligadas às práticas sociais; combinar estudo com trabalho, com cultura, com organização coletiva, com postura de transformar o mundo [...], sem ignorar às tarefas de formação específica do tempo e do espaço escolar, de modo a pensar a escola a partir do seu lugar e do seu sujeitos, dialogando sempre com a realidade mais ampla e com as grandes questões da educação, da humanidade (Caldart, 2011, p. 157).

1.2.3 Emancipação e autonomia

A prática pedagógica é baseada no anseio por liberdade e autonomia, com forte influência da pedagogia crítica e da pedagogia do oprimido, de Paulo Freire. O objetivo é

formar sujeitos capazes de lutar por seus direitos e de participar ativamente na construção de uma sociedade mais justa.

Para Freire (1986), a educação funciona ora como função estabilizadora e ora como fator de mudança/transformação. A função transformadora, possibilita aos sujeitos transformar o seu meio através da educação, assim, eles poderão compreender os problemas da sociedade e enfim a transformação acontecerá através das lutas sociais, do pensamento crítico e das problematizações. Para compreendermos como Freire descreve essa dupla função do processo educativo, vejamos o excerto a seguir.

Todo planejamento educacional, para qualquer sociedade, tem que responder às marcas e aos valores dessa sociedade. Só assim, é que pode funcionar o processo educativo, ora como força estabilizadora, ora como fator de mudança. Às vezes, preservando determinadas formas de cultura. Outras, interferindo no processo histórico instrumental (Freire, 1986, p.23)

Caldart (2010) explica que, “é necessário trabalhar pela transformação da escola (junto com a transformação do projeto formativo/educativo vigente) se o que pretendemos é vinculá-la organicamente aos interesses sociais e culturais dos trabalhadores e ao objetivo de emancipação humana” (Caldart, 2010, p. 151).

A emancipação e a autonomia são pilares importantes para a Educação do Campo, o termo emancipação pode ser definido a partir da participação ativa dos sujeitos nas decisões políticas e sociais da comunidade, não se sujeitando apenas ao que o Estado propõe. Dessa forma, os sujeitos do campo têm poder de decisão, escolha e análise crítica das situações propostas. Para Marcoccia e Polon (2017), emancipação pode ser entendida como:

A emancipação pode ser entendida como as ações dos homens desenvolvidas nas comunidades, instituições e escolas para resolver problemas emergentes. Consequentemente, essas ações não são impostas, mas construídas na livre-iniciativa, identificadas mais na linha do “nós decidimos, descobrimos” e não do “foi decidido que, foi determinado que” (Marcoccia e Polon, 2017, p. 193).

Já o termo autonomia, pode ser etimologicamente compreendido como:

Em revisão literária, podemos perceber que o conceito de autonomia – que etimologicamente vem do grego autós (ele mesmo, por si mesmo) e nomos (lei, convenção, regra), que significa o poder de dar a si a própria lei – fora construído historicamente pelas diferentes características culturais, econômicas e políticas que configuraram as sociedades ao longo de sua trajetória (Felberg e Silva, 2018, p.385).

Os autores ainda definem autonomia como “a capacidade do indivíduo governar-se conforme uma lei própria, de maneira livre e racional, conduzindo-se à dignidade humana”

(Felberg e Silva, 2018, p. 384). A autonomia como um importante recurso capaz de livrar os indivíduos da submissão e processos heterônomos que interferem sobre suas liberdades de escolha e ação; a autonomia pode ainda contribuir no desenvolvimento dos sujeitos, livrando-os de quadros de vulnerabilidade socioeconômica (Felberg e Silva, 2018, p. 384). Autonomia e emancipação são objetos de transformação, visto que “ter mais autonomia e agir com maior liberdade de pensamento e ação, melhora o potencial das pessoas para cuidar de si mesmas e para influenciar o mundo – questões centrais para o processo de desenvolvimento” (Felberg e Silva, 2018, p. 386). Questiona-se como pode ser potencializada essa autonomia, com isso os autores complementam que pode ser potencializada através da educação formal e/ou informal.

A autonomia resulta da participação política e social, os autores definem que “a autonomia é a condição sócio histórica de um povo ou pessoa que tenha se libertado, se emancipado das opressões que restringem ou anulam sua liberdade de determinação” (Felberg e Silva, 2018, p. 386). Dessa forma, podemos entender que a autonomia está associada à libertação dos sujeitos das opressões políticas e sociais.

Para Freire (1996), “saber que devo respeito à autonomia e à identidade do educando exige de mim uma prática em tudo coerente com este saber” (Freire, 1996, p. 25). Paulo Freire enfatiza a prática pedagógica realizada com intencionalidade, para que possa enfim ser desenvolvida a transformação, autonomia e emancipação dos sujeitos.

O respeito à autonomia e à dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros. Precisamente porque éticos podemos desrespeitar a rigorosidade da ética e resvalar para a sua negação, por isso é imprescindível deixar claro que a possibilidade do desvio ético não pode receber outra designação senão a de transgressão.

[...] É preciso deixar claro que a transgressão da eticidade jamais pode ser vista ou entendida como virtude, mas como ruptura com a decência. O que quero dizer é o seguinte: que alguém se torne machista, racista, classista, sei lá o quê, mas se assuma como transgressor da natureza humana. Não me venha com justificativas genéticas, sociológicas ou históricas ou filosóficas para explicar a superioridade da branquitude sobre a negritude, dos homens sobre as mulheres, dos patrões sobre os empregados. Qualquer discriminação é imoral e lutar contra ela é um dever por mais que se reconheça a força dos condicionamentos a enfrentar. A boniteza de ser gente se acha, entre outras coisas, nessa possibilidade e nesse dever de brigar. Saber que devo respeito à autonomia e à identidade do educando exige de mim uma prática em tudo coerente com este saber (Freire, 1996, p. 25).

Felberg e Silva (2018) enfatizam a marginalidade e os processos de exclusão que afligem os povos do campo, observamos o excerto a seguir.

Não é preciso estar no dia a dia das populações que vivem no/do campo para notar o quadro de marginalidade e exclusão em que se encontram, seja na esfera nacional ou local, delineado a nosso ver, principalmente, dentre outros fatores, pela ineficácia das políticas públicas, principalmente no que tange ao oferecimento de uma educação de qualidade e libertária da dependência e alienação (Felberg e Silva, 2018, p. 387).

Por fim, destacamos que a autonomia pode ampliar as possibilidades de exercício da cidadania, de luta contra as pressões externas e de desenvolvimento, a autonomia é construída a partir da expansão das capacidades individuais e coletivas, de refletir e decidir autonomamente sobre aquilo que é significativo e de valor para si e para seu grupo (Felberg e Silva, 2018, p. 387).

1.2.4 Valorização da diversidade social e cultural

As diretrizes da Educação do Campo promovem a integração da diversidade cultural e das tradições das comunidades rurais no currículo escolar. Isso fortalece a identidade cultural e garante que a educação seja um espaço de respeito e valorização das diferentes formas de vida no campo.

A Educação do Campo é caracterizada pela diversidade social e cultural, é caracterizada pelas múltiplas pluralidades, “a Educação do Campo se identifica pelo sujeitos: [...] em suas diferentes identidades e em sua identidade comum; estão pessoas de diferentes idades, estão famílias, comunidades, organizações, movimentos sociais [...]” (Caldart, 2011, p. 150-151), compondo-se assim como um espaço heterogêneo, reconhecendo os sujeitos como protagonistas e valorizando a sua cultura/costumes/organização.

Caldart (2011) dá voz à esses sujeitos e escreve: “somos a parte do povo brasileiro que vive no campo e que historicamente tem sido vítima da opressão e da discriminação, que é econômica, política, cultural” (Caldart, 2011, p. 153). A autora ainda complementa:

[...] somos diferentes e nos encontramos como iguais para lutar juntos pelos nossos direitos de ser humano, de cidadão, e para transformar o mundo. O respeito às diferenças faz o nosso movimento mais forte e mais parecido com a vida mesmo, sempre plural em suas expressões, em seus movimentos (Caldart, 2011, p. 154).

Somos diferentes e nos encontramos como iguais para lutar juntos pelos nossos direitos nos faz repensar como essa concepção de educação tem se constituído, nos faz perceber que é um só povo, com identidades heterogêneas, mas na mesma luta pelos seus direitos e resistindo dia após dia. A autora ainda sinaliza que está é uma educação *dos* e não

para os sujeitos do campo, e recorda que “toda vez que houve alguma sinalização de política educacional ou de projeto pedagógico específico, isto foi feito para o *meio rural* e muitas poucas vezes *com os sujeitos do campo*” (Caldart, 2011, p. 151). Quando um projeto é criado para o espaço e não para os sujeitos daquele espaço, a diversidade social e cultural é deixada de lado, as individualidades são ignoradas... e isso não pode acontecer!. A autora reforça que os sujeitos do campo querem sim participar e fazer parte do projeto educativo, eles querem aprender a pensar sobre a educação.

Queremos participar diretamente da construção do nosso projeto educativo; queremos aprender a pensar sobre a educação que nos interessa enquanto seres humanos, enquanto sujeitos de diferentes culturas, enquanto classe trabalhadora do campo, enquanto sujeitos das transformações necessárias em nosso país, enquanto cidadãos do mundo... (Caldart, 2011, p. 151).

É importante que a diversidade social e cultural desses sujeitos estejam presentes no Projeto Político Pedagógico da escola, visto que, “o Projeto Político Pedagógico é mais do que um documento norteador da prática pedagógica e da gestão; necessita expressar vínculo estreito com a identidade sociocultural dos sujeitos e, com isso, assegurar seu reconhecimento e valorização no espaço escolar” (Marcoccia e Polon, 2017, p. 189).

As diretrizes reconhecem a diversidade sociocultural e determinam que os professores, funcionários e comunidade sejam os autores do Projeto Político Pedagógico da escola, “a determinação para que todas as escolas elaborem seu PPP foi instituída por via legal, através da LDB nº 9.394/1996, a qual determina que todos os professores, funcionários e comunidade sejam os autores desse projeto” (Marcoccia e Polon, 2017, p. 189). Vejamos como isso aparece no documento:

Art. 14. Lei dos respectivos Estados e Municípios e do Distrito Federal definirá as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios:

I - participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola;

II – participação das comunidades escolar e local em Conselhos Escolares e em Fóruns dos Conselhos Escolares ou equivalentes. (Brasil, 1996, art. 14).

O Projeto Político Pedagógico da escola é uma maneira da comunidade participar ativamente nas decisões, isso possibilita que seja criado um PPP com os sujeitos do campo e não somente para o meio rural. Para Marcoccia e Polon (2017), “o Projeto Político

Pedagógico constitui uma identidade da escola, [...] apresenta as metas, o histórico da comunidade e sua filosofia” (Marcoccia e Polon, 2017, p. 190). O Projeto Político Pedagógico da escola pode ser apresentado para um pai quando almeja-se demonstrar a qualidade, eficiência e compromisso social da escola, esse documento é muito utilizado também quando um pesquisador vai até a escola e faz perguntas acerca da dinâmica institucional de ensino, no entanto, cabe destacar que esse documento só têm sentido se ele estiver alinhado às lutas sociais, ao trabalho coletivo, à perspectiva da classe trabalhadora e à construção de outro projeto de campo (Marcoccia e Polon, 2017, p. 190-191).

[...] o PPP se configura como um dos principais documentos escolares, não entendido aqui como um documento técnico, mas como um processo de construção que é organizado por sujeitos e que, ao mesmo tempo, traz a identidade destes para que possa ser problematizado na prática pedagógica, nas ações de gestão e na relação com a comunidade (Marcoccia e Polon, 2017, p. 190).

O PPP é também um instrumento de luta, “é o instrumento que vai conduzir as ações da escola como um todo, [...] um (re)pensar coletivo que interroga os processos educativos e indaga questões da realidade do campo” (Cruz, 2017, p. 213), contudo, segundo Cruz (2017), é importante os povos do campo sejam valorizados nesse (re)pensar, possibilitando assim, práticas e políticas que atendam à especificidade desses sujeitos, “o Projeto permite também buscar, através do processo de reflexão-ação, novas formas de redimensionar o ensino e a aprendizagem, dando importância aos sujeitos do campo” (Cruz, 2017, p. 213).

Como destacado anteriormente, o Projeto da escola é um instrumento de luta, é um documento que deve estar vinculado aos processos de reconhecimento da identidade, valorizando o trabalho, a cultura, a memória e os saberes construídos socialmente, mas que, necessita fundamentalmente da participação da comunidade escolar (Cruz, 2017, p. 213-214). Se desejamos uma educação transformadora, precisamos olhar inicialmente para o nosso Projeto Político Pedagógico e como isso é aplicado na prática. A transformação pode ser um pilar do Projeto da escola, pois como destaca Caldart (2011):

Não há como verdadeiramente educar os sujeitos do campo sem transformar as circunstâncias sociais desumanizantes e sem prepará-los para ser os sujeitos dessas transformações...(Caldart, 2011, p. 155).

Não há como educar verdadeiramente o povo do campo sem transformar as condições atuais de sua desumanização; [...] é na própria luta por estas transformações que o processo de humanização é retomado (Caldart, 2011, p. 153).

Cabe lembrar que, assim como o planejamento, o Projeto da escola não deve ser rígido, imutável e estático, ele pode sim passar por novos olhares, esse é um documento dinâmico e que poderá se adequar à realidade da comunidade.

Por fim, pensando na valorização da diversidade social e cultural, consideramos importante conceituar o que é cultura, assim, Fernandes e Germinari (2017) conceituam que “o contínuo **fazer e refazer da cultura** dominante **acontece** nos processos de educação; na formação social mais ampla, como a família; na organização do trabalho; nas práticas cotidianas; na tradição seletiva em um plano intelectual e teórico” (Fernandes e Germinari, 2017, p. 162). Cultura não é somente as artes e festas tradicionais como conhecemos, cultura é também os costumes, práticas, valores... cultivados e mantidos cotidianamente por uma sociedade/comunidade local.

1.2.5 Organização curricular própria

Considerando que a educação é pensada de forma a atender às necessidades dos indivíduos do campo, neste tópico olharemos para a estrutura e organização curricular das escolas do campo, entre os elementos da organização curricular observaremos as possibilidades de adequar o calendário escolar às condições climáticas e ao ciclo de produção agrícola de cada região, neste caso, da comunidade.

Ao olharmos para a Educação do Campo, percebemos fragilidades ainda há serem superadas, podemos sinalizar algumas como “a invisibilidade dos sujeitos, o crescente fechamento das escolas localizadas no campo, a frágil formação dos professores, a precariedade da infraestrutura das escolas e o distanciamento do currículo escolar” (Pereira, 2017, p. 249). Esse excerto de Pereira, nos abre um leque de questionamentos, e nos mostra que o distanciamento do currículo escolar ainda é uma problemática a ser superada. É fundamental que os conteúdos trabalhados em sala de aula estejam articulados com a realidade dos sujeitos do campo - estejam articulados com a sua realidade social e cultural. Pereira (2017) explica que a organização do currículo da Educação do Campo precisa reconhecer a diversidade presente na comunidade. Praxes e Rossato (2015), explicam que:

Os movimentos sociais dos trabalhadores do campo estudiosos da temática propõe um currículo totalmente diferente para a **Educação do Campo brasileiro**, a partir da valorização das culturas camponesas milenares e das suas formas de resistência política às imposições do Estado, dos latifundiários e das agroindústrias,

considerando que por meio da educação escolar os seres humanos não devem assimilar passivamente os conhecimentos transmitidos, mas sim construir as suas **identidades social e cultural** (Praxedes e Rossato, 2015, p. 14).

Nesse sentido, podemos afirmar que o campo necessita de um currículo diversificado, pois como explica Pereira (2017), a organização do trabalho e a vida no campo são compostas de singularidades, necessitando assim, de uma organização e um calendário escolar que se adeque à realidade do campo e que:

O currículo e o calendário escolar “levem em conta a época de colheita, para uma comunidade com atividades ligadas à agricultura, ou os períodos de cheia dos rios, para as comunidades ribeirinhas; que indaguem a distância da escola, no caso de municípios onde há o fechamento ou nucleação de instituições; que apropriem nos seus documentos e pautas as classes multisseriadas; e que tenham curso de formação continuada significativos para o trabalho do professor (Pereira, 2017, p. 250-251).

O currículo diversificado é uma especificidade das escolas do campo, e sua importância é enfatizada no artigo 28 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que determina as seguintes normas:

Art. 28. Na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente:

I - conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos das escolas do campo, com possibilidade de uso, dentre outras, da pedagogia da alternância; (Redação dada pela Lei nº 14.767, de 2023)

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

III - adequação à natureza do trabalho na zona rural.

Além da adequação do currículo escolar para a realidade da comunidade, destacamos que “o professor, a comunidade e os alunos são sujeitos fundamentais na construção do currículo da escola” (Pereira, 2017, p. 252). Para isso, é importante que haja intencionalidade nas práticas pedagógicas e na organização curricular. A construção de um currículo intencional e em movimento sinaliza transformação dos sujeitos do campo e opõem-se contra um currículo neutro. Um currículo neutro será o mesmo de uma escola para outra, a neutralidade não se preocupará com os problemas da sociedade, neste caso, com os problemas da comunidade, dos sujeitos, do campo.

Não sendo neutra, a prática educativa implica opções, rupturas, decisões, estar com e pôr-se contra, a favor de algum sonho e contra outro, a favor de alguém e contra alguém. E é exatamente este imperativo que exige a eticidade do educador e sua

necessária militância democrática a lhe exigir a vigilância permanente no sentido da coerência entre o discurso e a prática (Freire, 1995, p. 39).

O currículo escolar é um elemento importante da práxis pedagógica, nele estão integrados também os conteúdos. Segundo Fernandes e Germinari (2017), “a seleção cultural e a transformação dos elementos selecionados em conteúdos de ensino acontecem, principalmente, por intermédio do currículo, programas de ensino, materiais didáticos, livros didáticos e pela prática pedagógica cotidiana” (Fernandes e Germinari, 2017, p. 163), nesse sentido, ressaltamos mais uma vez a intencionalidade para o que será ensinado e como isso se articula aos interesses e a realidade dos estudantes da escola do campo.

2. A ESCOLA DO CAMPO EM TEMPO INTEGRAL BELA VISTA

Neste capítulo, discorreremos acerca da Escola do Campo em Tempo Integral Bela Vista que está situada na comunidade Bela Vista Da Taquara, interior de Nova Itaberaba, Santa Catarina, destacando a organização curricular, práticas pedagógica e a relação com a comunidade.

Esta escola oferta a primeira etapa da Educação Básica (Crianças Bem Pequenas e Pré-Escola) e os Anos Iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano). Os Anos Finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio ficam sob responsabilidade do Estado, dessa forma, os sujeitos do Campo, ao chegar no 6º ano do Ensino Fundamental são transferidos para outras escolas. A maior parte dos adolescentes são encaminhados para a Escola Estadual Básica Dr. Serafin Enoss Bertaso, localizada em Nova Itaberaba; outros optam por estudar na Escola Estadual Básica Prof. Lourdes Tonin, localizada em Planalto Alegre. Fica sob decisão dos responsáveis decidir onde a criança irá estudar a partir do 6º ano do Ensino Fundamental.

A Escola do Campo em Tempo Integral Bela Vista, atende atualmente, cerca de cento e trinta e seis (136) crianças, “com faixa etária de 03 a 12 anos, distribuídas em sete turmas, de Crianças Bem Pequenas ao 5º ano, no turno integral. Sendo que este número é variável, devido à rotatividade de famílias que se mudam durante o ano letivo” (Projeto Político Pedagógico, 2026, p. 6). A rotatividade de famílias que se mudam durante o ano letivo acontece porque na comunidade Bela Vista Da Taquara e comunidade próximas, há muitas chácaras, então, tem famílias que vêm para a comunidade, ficam três meses e depois vão embora (se mudam para outra cidade ou outra comunidade em busca de condições melhores).

A Escola do Campo em Tempo Integral atende crianças tanto da cidade de Nova Itaberaba quanto do interior, ou seja, comunidades que pertencem ao município.

As comunidades são constituídas por pequenos agricultores que sobrevivem principalmente da renda oriunda da produção de gado leiteiro e de corte, avicultura, suinocultura (integração), sendo que a produção de grão e hortifrúti são para a subsistência. A agricultura familiar está presente em algumas propriedades, sendo que a maioria das famílias é proprietária de suas terras onde moram e trabalham. Algumas famílias vendem madeira reflorestada para as indústrias de beneficiamento da região (Projeto Político Pedagógico, 2026, p. 4).

As crianças que estudam na Escola do Campo tem um contato muito próximo com a agricultura, plantio, atividades leiteiras, com a chuva e terra... as crianças levam para a escola a sua cultura. Até mesmo as crianças que moram na sede do município possuem um contato muito próximo com a natureza, seja no quintal da casa onde conseguem criar algumas galinhas, plantar alguns pés de milho, fazer uma horta, brincar na terra; outras têm familiares ou amigos que moram em comunidades/interior da cidade.

As famílias das crianças oriundas da sede do município sobrevivem do trabalho no comércio, nas indústrias, nas empresas públicas, privadas e autônomas. A grande maioria dessas famílias possuem raízes no campo, em consequência disso, optaram por matricular seus filhos nessa escola, com o intuito de resgatar seus valores e qualidade de vida (Projeto Político Pedagógico, 2026, p. 4).

Algo muito marcante no perfil dos alunos que frequentam essa escola do campo, é a atenciosidade e o interesse pelo ensino-aprendizagem.

As crianças atendidas moram nas comunidades de Linha Cambucica, Espuma, Santa Lúcia, Linha Carraro, Alto Taquara, Sanga Lourdes, Alto Camboim, Barra do Camboim, Linha Brasília, Taquaraçu, Bela Vista da Taquara e sede do município. Essas crianças trazem consigo os valores, as culturas, a religiosidade e vocabulários de suas famílias de origem e que são cultivados por meio do convívio com seus pares, por isso são afetivas, colaborativas, atenciosas, tranquilas, dedicadas e prestativas. Demonstram um grande interesse pela aprendizagem e a descoberta por experiências novas (Projeto Político Pedagógico, 2026, p. 4).

As crianças chegam à escola com transporte escolar (ônibus e kombi que partem de comunidades mais distantes), o tempo dentro do transporte escolar varia de acordo com a localização da comunidade onde a criança reside.

É importante destacar que a escola não possui vínculo com Movimentos Sociais, embora seja muito comum se criar uma escola do campo a partir dos movimentos sociais, essa escola em específico foi criada a partir de um processo de resistência para não haver o

fechamento dela. Ou seja, embora se caracterize como Escola do Campo, configurada a partir dos sujeitos que a compõem, essa escola criou seu próprio movimento, que surgiu como resistência à ameaça de fechamento em 2018. Vejamos a seguir, o relato de uma das professoras da escola: a escola criou o seu próprio movimento justamente para não fechar, porque se não, essa escola seria só mais uma que fecharia; essa escola, foi a única escola que sobreviveu/resistiu na zona rural em Nova Itaberaba.

2.1 MATRIZ CURRICULAR DA ESCOLA DO CAMPO BELA VISTA

Como já enfatizado anteriormente, esta Escola do Campo está localizada no interior de Nova Itaberaba, todo o seu currículo é organizado para receber as crianças em período integral, dessa forma, as crianças têm uma rotina pensada e minuciosamente organizada que vai das 8h da manhã até às 16h da tarde. Nesta escola, o currículo é trabalhado de modo interdisciplinar, o que se mostra positivo quando estudamos os princípios da Educação do Campo, “um princípio fundamental que orienta a Educação do Campo é a interdisciplinaridade” (Souza, 2010, p. 97). Vejamos a seguir como a escola se organiza.

No período matutino, das 8h às 12h, as crianças têm aula com a professora regente e com os professores de educação física, artes e inglês, ou seja, a Base Comum do Currículo. No contraturno, é trabalhado a Parte Diversificada do Currículo e a Atividade Curricular de Tempo Integral (ACTI). Vejamos a seguir um excerto do Projeto Político Pedagógico da escola acerca da estruturação da matriz curricular da Escola Bela Vista.

Na Parte Diversificada, considerou-se a inclusão do componente de Informática Básica, com vistas a oportunizar aprendizagens acerca dos avanços técnicos, científicos e informacionais da humanidade e como lidar com a rede virtual de comunicação, objetivando potencializar a inclusão digital da comunidade atendida. E, por fim, a **ACTI** é composta por um conjunto de oficinas a serem ofertadas em períodos distintos da oferta dos componentes da BNCC, que contará com a mediação de um professor regente e um conjunto de parcerias [a serem definidas ao longo do desenvolvimento deste PPP] que, a partir de projetos educativos, de modo articulado aos conhecimentos científicos, pretendem contribuir com a formação integral dos estudantes (Projeto Político Pedagógico, 2026, p. 11).

Conforme exposto no excerto anterior, observamos que a matriz curricular da escola se organiza em três partes articuladas: Base Nacional Comum Curricular (BNCC), Parte Diversificada e Atividade Curricular de Tempo Integral (ACTI). Vejamos a seguir o

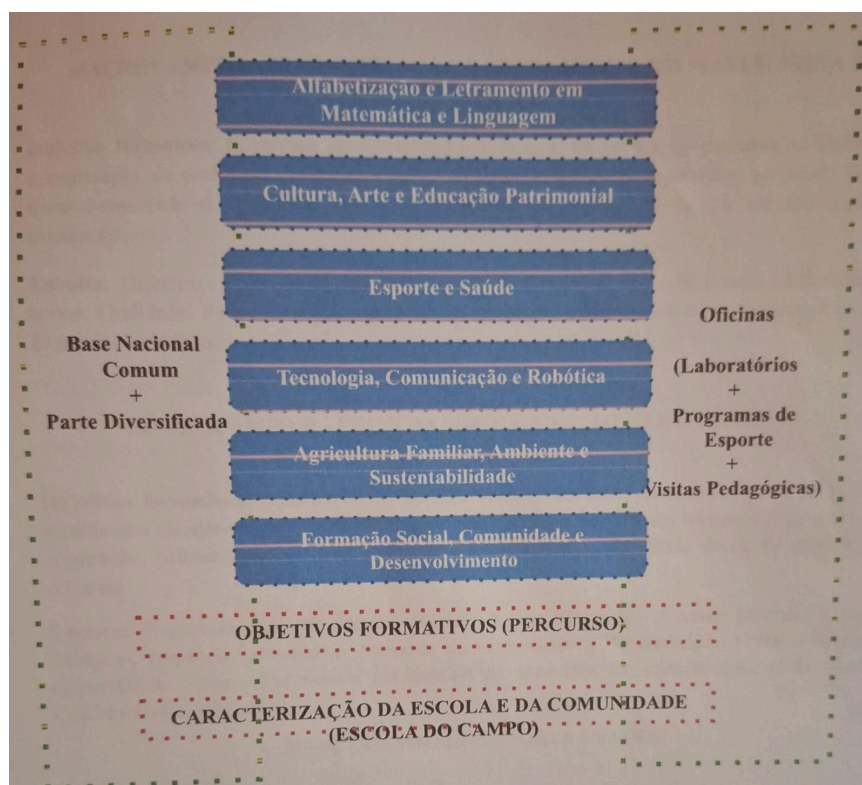
quadro-síntese da matriz curricular da escola e a quantidade de carga-horária/aula semanal oferecida por turma.

FORMA DE OFERTA	ÁREAS E ATIVIDADES CURRICULARES DE TEMPO INTEGRAL	C.H – AULA SEMANAL
Base Nacional Comum (BNC)	Língua Portuguesa	05
	Matemática	05
	Ciências	03
	História	02
	Geografia	02
	Ensino Religioso	01
	Educação Física	03
	Arte	02
	Língua Estrangeira – Inglês	01
Parte Diversificada	Informática Básica	01
	Oficina de Linguagens e Alfabetização Matemática	04
	Oficina de alimentação, higiene pessoal e descanso	04

Atividade Curricular de Tempo Integral (ACTI)	Oficina de Formação Social, Comunidade e Desenvolvimento Humano	02
	Oficina de Esporte e Saúde	01
	Oficina de Agricultura Familiar, Ambiente e Sustentabilidade	02
	Oficina de Tecnologia, Comunicação e Robótica	01
	Oficina de Cultura, Artes e Educação Patrimonial	02
TOTAL		41

Projeto Político Pedagógico, 2026.

Considerando os aspectos que caracterizam e marcam o território de vida da comunidade, a sua sustentação com base nas perspectivas da Educação do Campo e da Educação em Tempo Integral, a matriz da escola se configura como sendo uma teia de relações, onde na qual, toda ação educativa se configura como sendo oportunidade de ampliação do repertório intelectual, artístico, esportivo e de formação cidadã (Projeto Político Pedagógico, 2026, p. 12). Nesse sentido, vejamos o currículo da escola sistematizado:



Projeto Político Pedagógico, 2026.

Diante da organização curricular, destacamos que entre 12h às 13h30, as crianças almoçam, escovam os dentes e tem o momento “soninho” (descanso). Durante o almoço e nos lanches, as crianças têm autonomia de se servirem sozinhas, assim como, quando elas voltam para a sala de aula, elas têm autonomia de organizar os colchonetes, lençóis e travesseiros para a hora do descanso - as crianças mais grandes sabem que organizar o espaço para a hora do descanso é importante para o conforto e autonomia delas, as crianças mais pequenas ainda sentem dificuldades para se organizarem sozinhas, por isso as professoras ajudam e estimulam elas nesse processo. Nesse sentido, uma característica marcante nas crianças que passam por essa do Escola do Campo é a autonomia, pois as professoras e a rotina dessa escola estimulam as crianças a terem sua autonomia.



Momento do soninho/descanso - Arquivo pessoal, 2026.

À tarde são oferecidas diferentes oficinas, reforço escolar e projetos que partem dos Contextos Integradores. Essa dinâmica curricular é muito interessante, pois permite às professoras explorarem diferentes habilidades, buscando um desenvolvimento físico, cognitivo, social e emocional das crianças. Nessa escola, as crianças são estimuladas em todos os aspectos, assim desenvolve-se uma educação que oportuniza o desenvolvimento das crianças de modo integral (em) Tempo Integral. Algumas das oficinas ofertadas na escola são: taekwondo, artesanato, ballet, mídias digitais, futsal feminino e masculino, teatro, flauta e banda. Destacamos ainda que, na quarta-feira à tarde as crianças vão para casa, pois há reunião e planejamento integrado/coletivo dos professores; já na quinta-feira à tarde acontece o momento integrador nos Contextos Integradores.

No parágrafo anterior foram citadas algumas das oficinas ofertadas no presente ano e trimestre letivo, nesse sentido, embasados pelo Projeto Político Pedagógico (2026), é necessário evidenciarmos que:

As atividades a serem ofertadas podem variar ao longo de um trimestre, semestre e/ou ano letivo, podem ser fixas e/ou serem ofertadas de forma esporádica, mas sempre terão uma intencionalidade político pedagógica, respeitando os objetivos formativos e as ementas de cada Macrocampo de Conhecimentos (Projeto Político Pedagógico, 2026, p. 15).

Ainda, conforme o Projeto Político Pedagógico (2026), as atividades podem se configurar da seguinte maneira:

1 – Oficinas: música; canto; teatro; pintura; capoeira; desenho; prática circense; agroecologia; agricultura familiar; segurança alimentar e nutricional, artesanato, entre outros.

2 – Laboratórios: inclusão digital; experiências químicas, físicas e/ou biológicas; sementes ou fitoterápicos, experimentos artísticos, de inovações tecnológicas, entre outros.

3 – Clubes: cineclube; clube da literatura; clube de dança e manifestações culturais; entre outros.

4 – Programas de Esporte

5 – Trabalhos de Campo e/ou Visitas Pedagógicas

A oficina de taekwondo é oferecida na escola e tem por objetivo trabalhar a disciplina nas crianças. Assim, mesmo que algumas crianças não queiram participar da aula, ou seja, fazer movimentos e aprender sobre, as crianças observam a aula. A oficina de taekwondo é oferecida apenas para as turmas dos anos iniciais. Destaca-se que o taekwondo e o teatro são oficinas obrigatórias para as crianças participarem. As demais oficinas não requerem participação obrigatória.

As oficinas/aulas de ballet, taekwondo, teatro, musicalização e artesanato acontecem na sala de contextos de aprendizagens. Cada oficina/aula tem duração de, em média, 45 minutos.



Sala de contextos de aprendizagens - Arquivo pessoal, 2026.



Sala de contextos de aprendizagens - Arquivo pessoal, 2026.



Registro da aula de ballet - Arquivo pessoal, 2026.



Registro da oficina de mídias digitais - Arquivo pessoal, 2026.



Registro da oficina de artesanato - Arquivo pessoal, 2026.



Registro da oficina de artesanato - Arquivo pessoal, 2026.



Registro da oficina de artesanato - Arquivo pessoal, 2026.



Registro da oficina de teatro - Arquivo pessoal, 2026.

No recreio e momentos de intervalo, as crianças têm 5 minutos para lanche e mais 15 minutos para brincar, repetir o lanche e interagir, este é o recreio/intervalo que as crianças têm no meio da manhã e no meio da tarde. No recreio as crianças podem explorar o parque, a areia, casinha de madeira, campo, parte interna da escola... é um momento de descanso, as crianças brincam, interagem uma com as outras, correm, criam brincadeiras, pulam corda e conversam.

Destacamos que, pelo fato de a escola estar sempre em movimento, dificilmente uma criança que é matriculada e passa um período estudando nessa Escola do Campo queira sair dela. As crianças, tanto as que vêm da cidade quanto as que vêm do interior, têm uma boa adaptação nessa escola. A cultura e os saberes são valorizados e isso portanto fortalece a permanência das crianças nesta escola. Assim como, a autonomia é cotidianamente estimulada e desenvolvida pela criança; a autonomia é desenvolvida desde os momentos mais “simples”, porém significativos, como se servir sozinha o seu prato de comida durante as refeições na escola.

Embora a escola não tenha alunos que abandonaram ou se evadiram, estimulamos a permanência e a frequência na escola por meio da atenção constante e diária, estimulação para a participação na escola, monitoramento das faltas, reuniões com os

pais, a oferta de um ambiente seguro, confortável e tranquilo (Projeto Político Pedagógico, 2026, p. 19).

Em relação aos casos de repetência, uma das professoras da escola relatou que até no 2º ano as professoras não reprovam as crianças, porém nas turmas do 3º, 4º e 5º ano, se houver necessidade, acontece repetências sim. Antes de reprovar uma criança, a professora regente sempre analisa o desenvolvimento da criança ao longo do ano, por vezes, há casos em que a criança têm muita dificuldade em determinada matéria, no entanto, mesmo com muita dificuldade a criança apresenta avanços significativos no processo de ensino aprendizagem, logo isso é sempre levado em consideração. Outra questão que as professoras observam, é em relação ao contexto familiar, social e cultural que a criança está inserida, há casos por exemplo que a criança tem muitos irmãos, mora com os avós (...), mas mesmo com muita dificuldade, a criança se esforça em sala de aula, apresenta interesse e avanços significativos; neste caso, uma reprovação porque a criança não está no nível adequado para a idade dela, pode se tornar apenas uma frustração. Então as professoras sempre analisam minuciosamente cada caso, cada contexto, cada criança.

2.2 INFRAESTRUTURA, ÁREAS DE LAZER E ASPECTOS ORGANIZACIONAIS

Em 2024 visitei a Escola do Campo em Tempo Integral Bela Vista, observei que haviam espaços que não tinham uma aparência harmônica, haviam paredes descascando, pisos faltando ou lajotas quebradas, paredes com um aspecto desagradável... naquele momento percebi que a escola precisava novas pinturas e ampliação do espaço. Ainda em 2024, em diálogo com a diretora da época, ela relatou que a escola foi contemplada pelo Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) Estrutural, então, esta passará por uma grande e importante reforma, porém, na época a diretora também questionava: como reformar uma escola com crianças dentro? Como realizar uma reforma com crianças no mesmo espaço?.

Em 2026 retornei à escola para realizar o trabalho de campo desta pesquisa e então percebi que a escola está passando por reformas. Estão sendo construídas mais algumas salas. Com isso, agora a escola está se organizando para ter também uma turma de creche - 2 e 3 anos, denominada Crianças Bem Pequenas. A creche também funcionará em período integral, dialogando assim com toda dinâmica/proposta da escola. Segundo a diretora da escola, já há 11 crianças matriculadas na turma Crianças Bem Pequenas.



Escola em reforma - Arquivo pessoal, 2026.



Escola em reforma - Arquivo pessoal, 2026.



Escola em reforma - Arquivo pessoal, 2026.

Por conta da reforma que está acontecendo na escola, diversos espaços estão sendo reformulados, refeitos ou mudados de local, como por exemplo o parque que ganhou um novo espaço e também novos brinquedos, vejamos as imagens a seguir:



Parque da escola em reforma - Arquivo pessoal, 2026.



Parque da escola em reforma - Arquivo pessoal, 2026.

A reforma nesta escola apresenta avanços e investimentos significativos, haja visto que esta Escola do Campo tem como missão:

Promover uma educação de qualidade para todos os alunos primando pelo desenvolvimento integral da criança, levando-os a construir sua história com responsabilidade, dignidade e autonomia. Valorizando a vida no campo e o entorno da escola, contribuindo para uma sociedade mais justa, fraterna e sustentável” (Projeto Político Pedagógico, 2026, p. 7).

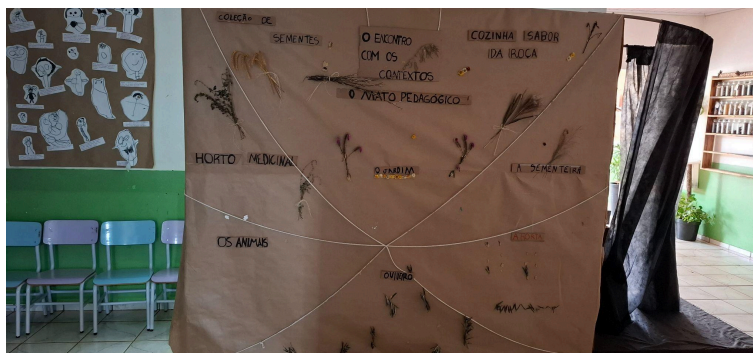
Nesse sentido, esta escola valoriza a cultura e os saberes das crianças-sujeitos que frequentam e fazem parte da Educação do Campo. A gestão da escola, articulada com os professores, buscam explorar a cultura e a diversidade local, assim, desde a simples raiz de uma planta, até as diferentes espécies de árvores (frutíferas ou não) são exploradas; as professoras não ignoram o singelo contato que as crianças têm com a natureza, dessa forma, os Contextos Integradores foram criados. Trataremos dos contextos integradores no capítulo seguinte.

Em relação às salas de aula, elas comportam bem o número de estudantes. Cada turma deverá ter no máximo vinte crianças em cada sala de aula, duas das vinte vagas são chamadas de zoneamento, ou seja, duas vagas ficam disponíveis para algum novo aluno que mora ou irá morar na comunidade e deseja estudar na escola mais próxima de sua casa.

Nessa escola, as salas de aula trazem elementos da natureza que por sua vez fazem parte da vida cotidiana de cada criança; em algumas salas encontramos cartazes que elas mesmo produziram com o grupo/colegas de turma e alfabetos temáticos, ou seja, alfabeto com nome de plantas, alfabeto com nome de sementes, alfabeto com nome de ervas medicinais (por exemplo: letra A - Alecrim e a semente de alecrim colada ao lado) e etc. O perfil da sala de aula (incluindo a organização das carteiras) varia muito do perfil de cada professor.

Nas paredes dos espaços internos estão expostos atividades/pesquisas/cartazes, elaborados pelas crianças. A decoração das paredes é evidenciada por meio de elementos relacionados à cultura do campo, assim, flores, galhos naturais e outros elementos como jogos produzidos pelas crianças integram a estética e o embelezamento dos espaços, levando em consideração então a identidade e cultura dos sujeitos do campo, na qual Fernandes e Germinari (2017) recordam que, “pode-se falar em elementos da cultura, como artefatos, signos, símbolos e linguagens, os quais revelam as relações sócio-históricas determinantes da prática social, na qual os sujeitos são produtos e produtores de cultura” (Fernandes e Germinari, 2017, p. 161). Toda atividade ou cartaz exposto nas paredes da escola expressam concepções e possuem uma intencionalidade, assim por tanto, “é vital não perdermos este protagonismo” (Molina, 2010, p. 119), neste caso, estamos nos referindo ao protagonismo das crianças.

Vejamos a seguir imagens referente aos espaços internos e como os elementos da cultura do campo compõem a estética da escola.



Espaço interno da escola - Arquivo pessoal, 2026.



Espaço interno da escola - Arquivo pessoal, 2026.



Espaço interno da escola - Arquivo pessoal, 2026.



Espaço interno da escola - Arquivo pessoal, 2026.



Espaço interno da escola - Arquivo pessoal, 2026.



Espaço interno da escola - Arquivo pessoal, 2026.



Espaço interno da escola - Arquivo pessoal, 2026.



Cantinho da leitura - Arquivo pessoal, 2026.

A partir das imagens acima pudemos observar a identidade dos sujeitos do campo presente nas atividades/pesquisas/cartazes das crianças expostos na parede da escola. Já nas imagens abaixo podemos observar algumas experiências realizada pelas professoras e crianças em parceria com a comunidade, em destaque o mural dos insetos e a coleção de

sementes crioulas, haja visto que, a coleção de sementes crioulas buscam resgatar e conservar sementes em extinção e elas compõem um dos contextos integradores.



Mural dos insetos - Arquivo pessoal, 2026.



Mural dos insetos - Arquivo pessoal, 2026.



Espaço interno da escola - Arquivo pessoal, 2026.

Outro espaço da escola onde observamos a estética da escola pensada através dos elementos da cultura do campo, foi o refeitório, que é cuidado e embelezado diariamente com vasos de flores. Vejamos as imagens a seguir.



Refeitório - Arquivo pessoal, 2026.



Refeitório - Arquivo pessoal, 2026.



Refeitório - Arquivo pessoal, 2026.



Cozinha da escola - espaço onde são preparadas as refeições das crianças da escola - Arquivo pessoal, 2026.



Chocadeira de ovos - Arquivo pessoal, 2026.



Botas que são usadas pelas crianças, professores/as e outros funcionários da escola - nas atividades diárias e semanais da escola (horta escolar, horto, animais...) - Arquivo pessoal, 2026.



Espaço e livros da biblioteca - Arquivo pessoal, 2026.

Sobre o espaço da biblioteca: as crianças frequentam a biblioteca a cada 15 dias, visto que este espaço é compartilhado com a sala de informática.. Além disso, nas salas de aula

também há um espaço com livros para leitura (a cada 15 ou 20 dias, as professoras trocam os livros que estão na sala), os livros que ficam nas salas de aula são da biblioteca.

Referente às aulas de Educação Física, as aulas acontecem no salão comunitário da comunidade da Bela Vista. Neste salão acontecem as aulas de educação física, mas também os eventos da comunidade, dessa forma, há uma articulação entre a comunidade e a escola para a partilha do salão comunitário.



Arquivo pessoal, 2026.



Arquivo pessoal, 2026.

Nesta escola há muitos espaços pedagógicos que contribuem no processo de ensino-aprendizagem e desenvolvimento das crianças; tudo o que foi construído e criado nessa escola, foi feito pelas professoras, funcionários, pais das crianças e pessoas da comunidade que se prontificam a ajudar quando necessário.

2.3 CONTEXTOS INTEGRADORES

Entendo que, o planejamento é a oportunidade para que os professores consigam fazer conexões com os princípios da Educação do Campo e com o próprio campo, os contextos integradores são espaços que estão a disposição do planejamento para integrar os conhecimentos escolares com os conhecimentos populares. Nesse sentido, ao mesmo tempo que os contextos integradores buscam fazer uma articulação entre conhecimento escolar e conhecimento popular, eles apresentam os princípios da Educação do Campo.

Cada professora é responsável por um Contexto Integrador. Semanalmente, nas quintas-feiras à tarde, todas as turmas se reúnem no pátio da escola e se juntam em seus grupos já pré estabelecidos/organizados no início do ano letivo. Algumas professoras da escola explicaram que a organização dos grupos em relação às faixas etárias das crianças já variou muito de ano para ano e por ser uma escola que está sempre em movimento, as professoras gostam de experimentar diferentes formas de organização para ver o que se adapta melhor à escola e às crianças, então nos contextos integradores já foi realizado o teste de organizar os grupos por faixas etárias semelhantes, ou seja pequenos com pequenos, em outros momentos por faixas etárias distintas, ou seja grandes com pequenos e etc. A seguir, podemos observar como fica esquematizada a organização dos grupos dentro dos contextos integradores.

DIA	LIA	ALINE	TAMARA	DEJANIRA	EDIVÂNIA	WINI	SIONARA	NAYELI
1º - 14/03	VERMELHO	PRETO	ROSA	LARANJA	ROXO	MARROM	AZUL	VERDE
2º - 21/03	VERDE	VERMELHO	PRETO	ROSA	LARANJA	ROXO	MARROM	AZUL
3º - 27/03	AZUL	VERDE	VERMELHO	PRETO	ROSA	LARANJA	ROXO	MARROM
4º - 03/04	MARROM	AZUL	VERDE	VERMELHO	PRETO	ROSA	LARANJA	ROXO
5º - 10/04	ROXO	MARROM	AZUL	VERDE	VERMELHO	PRETO	ROSA	LARANJA
6º - 17/04	LARANJA	ROXO	MARROM	AZUL	VERDE	VERMELHO	PRETO	ROSA
7º - 24/04	ROSA	LARANJA	ROXO	MARROM	AZUL	VERDE	VERMELHO	PRETO
8º - 01/05	PRETO	ROSA	LARANJA	ROXO	MARROM	AZUL	VERDE	VERMELHO
9º - 08/05	VERMELHO	PRETO	ROSA	LARANJA	ROXO	MARROM	AZUL	VERDE
10º - 15/05	VERDE	VERMELHO	PRETO	ROSA	LARANJA	ROXO	MARROM	AZUL
11º - 22/05	AZUL	VERDE	VERMELHO	PRETO	ROSA	LARANJA	ROXO	MARROM

1. DAVI BARBIERI 1º ANO	1. LUIS DÍVANO 1º ANO	1. LUIS FELIPE R. 1º ANO	1. JOAQUIM IVAN 1º ANO
2. ROBERTO 1º ANO	2. YASMIM DE MOURA 1º ANO	2. SARAH VITÓRIA 1º ANO	2. ELIZABETH 1º ANO
3. EMANUELLY DE O. 1º ANO	3. ISABELLA CARNEIRO 1º ANO	3. ANA CLARA C. 1º ANO	3. GABRIEL V. BASSO 1º ANO
4. ISABELLA ANDRIN 1º ANO	4. TAIS PEREIRA 1º ANO	4. SOFIA CHERILO 1º ANO	4. RAFAELLI CARDOSO 1º ANO
5. CARLOS FURLAN 1º ANO	5. MIGUEL NERYO 1º ANO	5. ANTONI TORRELL 1º ANO	5. ALICE FURLAN 1º ANO
6. BRAYAN A. DA SILVA 1º ANO	6. ARTHUR FELIPPI 1º ANO	6. ARTHUR FERNANDES 1º ANO	6. MIGUEL ZAUZA
7. LUISA 1º ANO	7. LAURA 1º ANO	7. ELENORA 1º ANO	7. ANTONY 1º ANO
8. DAVI EDUARDO 1º ANO	8. HELENA A. COSTA 1º ANO	8. HÉITOR DE OLIVEIRA 1º ANO	8. LETÍCIA 1º ANO
9. DAVI CARVALHO 1º ANO	9. ALICE VIDAL 1º ANO	9. TAUANA 1º ANO	9. JOSE FRANCISCO 1º ANO
10. DAVI TALASKA 1º ANO	10. GUSTAVO BORGES 1º ANO	10. PEDRO DA SILVA 1º ANO	10. ENZO 1º ANO
11. NATANIEL 1º ANO	11. THIALBE 1º ANO	11. NICOLY TELO 1º ANO	11. NICOLLY SANTIN 1º ANO
12. ANA CLARA S. 1º ANO	12. KAUÁ BESIN 1º ANO	12. LOUBRY MAIA 1º ANO	12. SOFIA RAMONTE 1º ANO
13. JOAQUIM HOLARDO 1º ANO	13. JULIA MUNARO 1º ANO	13. LEONARDO C. 1º ANO	13. KAUÊ VEZARD 1º ANO
14. KAUAN SERINO 1º ANO	14. LUCAS ARRUDA 1º ANO	14. YASMIM DE LIMA 1º ANO	14. GABRIEL T. 1º ANO
15. DAVI DA ROSA 1º ANO	15. FELIPE BRISOLA 1º ANO	15. SOFIA BIANCHI 1º ANO	15. BETINA 1º ANO
		16. RYANCA DE O. 1º ANO	16. FERNANDO 1º ANO

1. MIRELA 1º ANO	1. MARIA CLARA BATU 1º ANO	1. NATASSA CARVALHO 1º ANO	1. EMANUEL GUARDA PRÉ 2
2. HENRIQUE ANTONIO 1º ANO	2. JOAO GUILHERME 1º ANO	2. SARAH VITÓRIA 1º ANO	2. NATÁ PRÉ 2
3. DAVI BATISTELLO PRÉ 2	3. BRUNO DA SILVA PRÉ 2	3. DAVI ROSSINI PRÉ 2	3. LUIZA CARARO PRÉ 2
4. PEDRO AUGUSTO PRÉ 2	4. NICOLAS BATISTELLO PRÉ 2	4. EMANUELLY PRÉ 1	4. NADASSA PRÉ 1
5. ELIOISA PRÉ 1	5. EMANUELLY PRÉ 1	5. THAISE PRÉ 1	5. FELIPE GABRIEL PRÉ 1
6. SHORRA PRÉ 1	6. ALESON CARPANO 1º ANO	6. HÉITOR PRÉ 1	6. DAVI LUCAS 1º ANO
7. MATHEUS FELIPE PRÉ 1	7. BRAYAN DELALIBRE 1º ANO	7. ANTONY TALASKA PRÉ 2	7. PIETRO ZANROSSE 1º ANO
8. VICTÓRIA PRÉ 2	8. LARISSA F. PRÉ 2	8. ALYCE TRINDADE 1º ANO	8. BERNARDO CAETANO PRÉ 2
9. LUIZA 1º ANO	9. VICENTE BIANCHI 1º ANO	9. VITOR TALASKA PRÉ 2	9. LUNA TOMAS PRÉ 2
10. ARTHUR BUSATTO 1º ANO	10. BRAYAN ELISER PRÉ 1	10. LUCAS VICENTE PRÉ 1	10. VITENCZO PRÉ 2
11. RETHIN VEZARD 1º ANO	11. KEMILI PRÉ 1	11. DIANA SERINO PRÉ 2	11. BRAYAN RIAN PRÉ 1
12. BENJAMIM PRÉ 1	12. GABRIEL PRÉ 1	12. GABRIEL CARVALHO PRÉ 2	12. ELIANA PRÉ 1
13. ISIS PRÉ 1	13. ALICE ROSTROLA 1º ANO		13. LUIS MIGUEL PRÉ 1

Organização dos grupos nos contextos integradores - Projeto Político Pedagógico, 2024

Cada grupo se relaciona e interage dentro dos Contextos Integradores. Destacamos ainda que, o grupo é o mesmo, o que muda é o contexto de acordo com a semana, pois como podemos observar na imagem acima, são dez contextos, portanto dez semanas. Antes de apresentar cada contexto, é relevante enfatizar a valorização das contações de histórias nesta escola, pois antes das crianças iniciarem as atividades nos contextos, nas quintas-feiras à tarde, uma professora sempre realiza uma contação de história - há um cronograma, onde toda semana uma professora se organiza para contar uma história.

HORTA ESCOLAR



Na horta, as folhas de alface mais estragadas são descartadas na composteira e outras são dadas para os animais - Arquivo pessoal, 2026.



Horta Escolar - Arquivo pessoal, 2026.



Horta Escolar - Arquivo pessoal, 2026.



Horta Escolar - Arquivo pessoal, 2026.



No momento desse registro a cozinheira estava colhendo temperos para colocar na comida que estava sendo preparada para o almoço. Haja visto que, as verduras e temperos produzidos na horta da escola, quando já desenvolvidos, são preparados no almoço para as crianças - Arquivo pessoal, 2026.

Atividade no contexto da Horta: No dia em que observei (durante a pesquisa de campo), estavam sendo refeitas as placas para identificar as verduras e legumes da horta:



Arquivo pessoal, 2026.



Arquivo pessoal, 2026.

HORTO MEDICINAL

No horto são plantados chás e ervas medicinais. São as crianças que colhem os chás, ajudam no processo de secagem e confecção até chegar no pacotinho para vender na feira da cidade e para a comunidade.



*Imagem de como estava o Horto de chás em meados de julho de 2024
Arquivo pessoal, 2024.*



*Imagem do Horto de chás em 2025
Arquivo pessoal, 2025.*



Manjerição - Arquivo pessoal, 2026.



Manjerona - Arquivo pessoal, 2026.



Mil-folhas - Arquivo pessoal, 2026.



Babosa - Arquivo pessoal, 2026.



Melissa - Arquivo pessoal, 2026.



Cidreira - Arquivo pessoal, 2026.



Chás em processo de secagem - Arquivo pessoal, 2026.



Secadora de chás - Arquivo pessoal, 2026.

Atividade no contexto do Horto Medicinal: No dia em que observei (durante a pesquisa de campo), as crianças estavam realizando o processo de separação, limpeza e empacotação dos chás como podemos observar nas imagens a seguir:



Arquivo pessoal, 2026.



Arquivo pessoal, 2026.

MATO PEDAGÓGICO



Mato Pedagógico - Arquivo pessoal, 2026.



A Escola do Campo está sempre em movimento, e algo interessante e novo na escola, é a entrada para o mato pedagógico, mais especificamente esse pomar de videiras. A escola não tem muito espaço, porém, mesmo assim as professoras e comunidade buscam sempre novas possibilidades - Arquivo pessoal, 2026.



Mato Pedagógico - Arquivo pessoal, 2026.



Mato Pedagógico - Arquivo pessoal, 2026.



Mato Pedagógico - Arquivo pessoal, 2026.



Mato Pedagógico - Arquivo pessoal, 2026.



Mato Pedagógico - Arquivo pessoal, 2026.



Mato Pedagógico - Arquivo pessoal, 2026.



Mato Pedagógico - Arquivo pessoal, 2026.



Espaço para contação de histórias - Arquivo pessoal, 2026.



Hotel dos Insetos - Arquivo pessoal, 2026.



Casa do mel - Arquivo pessoal, 2026.



Casa do mel - Arquivo pessoal, 2026.

Atividades realizadas no Mato Pedagógico no dia do contexto integrador: As crianças cuidam do mato, recolhem o lixo, arrumam as pedras e carpem.

ANIMAIS

Este espaço já teve diferentes animais, podemos aqui evidenciar alguns, como: coelho, porco, bezerro, garnizés, codorna, cabrito... no final do ano é realizada uma rifa com o intuito de doar esses animais para as famílias da comunidade.

A turma do 2º ano juntamente com a professora regente são os responsáveis pelo contexto dos animais. Nesse contexto, as crianças fazem pesquisas sobre os animais. Recentemente, a professora responsável por este contexto chamou a mãe de um aluno, que é formada em Medicina Veterinária, para falar sobre os animais - a professora explicou que ela busca fazer esse movimento de chamar pessoas formadas na área para explicar sobre os animais e também para as crianças tirarem suas próprias dúvidas com um especialista na área.

O contexto dos animais requer um cuidado diário, todos os dias precisa lavar os cochos, dar água, comida, limpar e etc. Assim, além do cuidado diário, a professora busca trabalhar o cuidado e enfatiza que não adianta ter os animais na escola se eles forem maltratados. Nesse sentido, as crianças já fizeram também uma pesquisa para entender as leis que protegem os animais contra o maltrato.

A partir do contexto dos animais, a professora trabalha questões de matemática, trabalha os animais vertebrados e invertebrados em ciência... são trabalhados conteúdos da parte comum do currículo a partir do que as crianças vivenciam nos contextos, em outras palavras, é trabalhada a parte comum do currículo a partir da parte diversificada do currículo da escola.



Contexto dos animais - Arquivo pessoal, 2026.



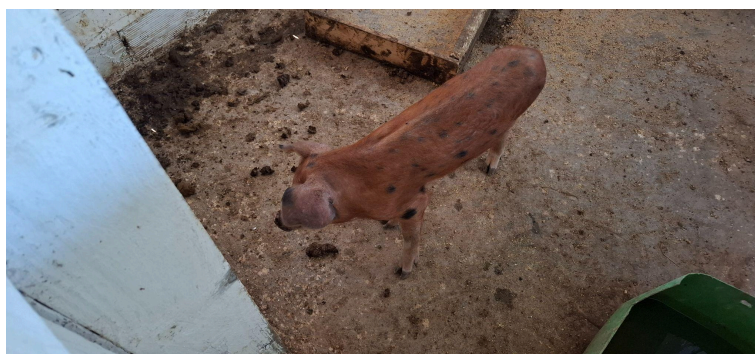
Coelhos - Arquivo pessoal, 2026.



Porquinho da índia - Arquivo pessoal, 2026.



Codornas - Arquivo pessoal, 2026.



Porco - Arquivo pessoal, 2026.



Porco - Arquivo pessoal, 2026.



Porco - Arquivo pessoal, 2026.



Desenho feito pelas crianças para caracterizar o espaço dos porcos - Arquivo pessoal, 2026.



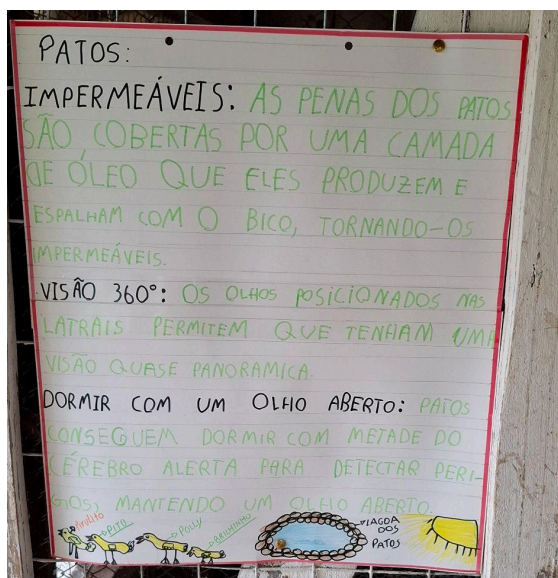
Garnizes - Arquivo pessoal, 2026.



Desenho feito pelas crianças para caracterizar o espaço dos Garnizés - Arquivo pessoal, 2026.



Patos - Arquivo pessoal, 2026.



Sobre os patos - Arquivo pessoal, 2026.



Galinheiro aberto para galinhas, gansos e patos - Arquivo pessoal, 2026.



Galinheiro aberto para galinhas, gansos e patos - Arquivo pessoal, 2026.



Galinheiro aberto para galinhas, gansos e patos - Arquivo pessoal, 2026.



Criança movida pela curiosidade, observando os animais - Arquivo pessoal, 2026.

Atividade no contexto dos Animais: No dia em que observei (durante a pesquisa de campo), as crianças estavam construindo um lago para os patos.



Construção Lago dos Patos - Arquivo pessoal, 2026.



Construção Lago dos Patos - Arquivo pessoal, 2026.



Construção Lago dos Patos - Arquivo pessoal, 2026.



Imagem de como ficou a lagoa dos patos - Arquivo pessoal, 2026.

SEMENTES CRIOULAS

O contexto das sementes acontece no Viveiro, assim evidenciamos que o viveiro é onde são produzidas mudas de árvores nativas e também frutíferas. O Viveiro está dentro do Mato Pedagógico, sobre alguns paletes de madeira. Segundo um levantamento realizado pelas crianças e professora, nesse viveiro foram identificadas mudas de pitanga, mamão, limão, lima, ora pro nobis, figo, acerola, ameixa e jabuticaba.



Catálogo e separação das sementes crioulas para exposição na escola - Arquivo pessoal, 2026.



Viveiro (espaço onde são produzidas mudas de diversas plantas) - Arquivo pessoal, 2026.



Viveiro (espaço onde são produzidas mudas de diversas plantas) - Arquivo pessoal, 2026.

Atividade no contexto das Sementes Crioulas: No dia em que observei (durante a pesquisa de campo), as crianças estavam produzindo mudas de acerola.



Arquivo pessoal, 2026.



Arquivo pessoal, 2026.



Arquivo pessoal, 2026.



Arquivo pessoal, 2026.



Arquivo pessoal, 2026.



Arquivo pessoal, 2026.

JARDIM



As crianças são responsáveis por regar e cuidar das flores - Arquivo pessoal, 2026.

Atividade no contexto do Jardim: No dia em que observei (durante a pesquisa de campo), as crianças estavam produzindo mudas de flores em bandejas de ovos.



Arquivo pessoal, 2026.



Arquivo pessoal, 2026.

SEMENTEIRA

A sementeira é um contexto, nesse espaço as crianças produzem mudas de verduras e legumes para posteriormente levar no contexto da horta. A professora responsável pelo contexto da sementeira chama este espaço de berçário das plantas, pois é nesse espaço que as sementes se tornam mudas e as crianças acompanham todo o processo.



Arquivo pessoal, 2026.



Arquivo pessoal, 2026.

RECICLAGEM e COMPOSTAGEM



Todos os restos de alimentos são colocados para compostagem. Juntamente com as professoras da escola, as crianças realizam atividades de reciclagem, onde limpam o pátio e as redondezas da escola - Arquivo pessoal, 2026.

Os contextos Integradores tornam a escola um espaço diferenciado, as crianças gostam do mato pedagógico, da autonomia em que têm de cuidar da horta, de recolher os ovos das galinhas e da rotina que a escola oferece. As crianças se sentem bem na escola, pois a cultura delas não é secundarizada, as brincadeiras são valorizadas e as aprendizagens (conteúdos e habilidades do currículo) são trazidas sempre para a realidade das crianças.

A partir do exposto, a pesquisa mostra que os contextos integradores caracterizam-se como uma potencialidade integradora do currículo da escola e potencializam o planejamento, fortalecendo a perspectiva interdisciplinar do conhecimento e os princípios da Educação do Campo. A partir dos contextos integradores, evidenciam-se os valores e o conhecimento popular dos sujeitos do campo, conectando-os ao cotidiano da escola, eles são mais do que uma estrutura, pois eles potencializam a interdisciplinaridade, a identidade dos sujeitos do campo, o saber popular e a interrelação entre os conteúdos, haja visto que, através do planejamento coletivo e dos contextos integradores, os professores partem do conhecimento popular para chegar no conhecimento científico.

O Mato Pedagógico não está na escola apenas para o lazer das crianças, mas configura-se como um laboratório de aprendizagens, o professor pode integrar os conhecimentos com esse espaço, além de poder trabalhar a biodiversidade, pois esse espaço estimula na criança o imaginário, a criatividade, as interações, haja visto que “é, portanto, na interação, no seu dia a dia que a criança desenvolve seus valores, seu modo de perceber o mundo, assumindo posturas diante do mundo, construindo conhecimentos sobre o mundo e sobre si” (Beltrame e Salva, 2021, p. 154); esse espaço estimula também, a relação com a natureza, o contato com brinquedos não estruturados e as brincadeiras, assim, os autores complementam que “o brincar é fonte de aprendizagem na vida da criança, é o momento que ela é protagonista. [...] quando protagoniza entra no mundo da imaginação e abandona por alguns instantes o mundo real” (Beltrame e Salva, 2021, p. 156).

A partir da pesquisa de campo, podemos afirmar que, todos os contextos possuem uma intencionalidade, nesse sentido, são trabalhados conteúdos da parte comum do currículo a partir do que as crianças vivenciam nos contextos, integrando assim a interdisciplinaridade e isso é muito interessante pois “um princípio fundamental que orienta a Educação do Campo é a interdisciplinaridade” (Souza, 2010, p. 97). É importante enfatizar também que, além dos saberes populares, os contextos integram os interesses das crianças, logo, questões de matemática estão relacionadas à quantidade de pés de salada que foram plantados na horta, quantos saquinhos de chá foram vendidos na feira, ou ainda quantos ovos foram apanhados no dia e etc, é a relação entre conhecimento popular e conhecimento científico relacionados aos interesses das crianças.

2.4 GESTÃO ESCOLAR

A Escola do Campo em Tempo Integral Bela Vista iniciou o ano letivo de 2026 assumindo uma nova gestão escolar, esta gestão por sua vez tem apresentado avanços significativos no que se refere à uma Educação Do Campo voltada aos sujeitos No Campo. Essa nova gestão tem buscado resgatar a parceria entre famílias-comunidade e escola por meio de diversas ações pensadas com intencionalidade e práxis pedagógica. O ato de sentar com os pais ou com outras pessoas da comunidade para conversar ou tomar uma cuia de chimarrão pode parecer simples, mas é muito significativo e é algo que evidencia-se nesta nova gestão escolar.

A participação coletiva também é um princípio valorizado nesta gestão, nesse sentido destacamos a Assembleia de pais e a Associação de Pais e Professores (APP) que são, para essa escola, momentos de diálogos, parceria e decisões coletivas. A APP ajuda a pensar coletivamente o que será feito com o dinheiro que entra na escola, que por sua vez vem por meio de verbas do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) e contribuições espontâneas das famílias. Além da Associação de Pais e Professores, destaco a participação das crianças que, por sua vez têm a “vendinha” na escola, nessa vendinha as crianças vendem os chás que elas produzem, os vinagres, as hortaliças e com esse dinheiro das vendas as crianças decidem o que farão com ele.

A diretora tem uma concepção de educação emancipadora, acredita que o principal é formar as crianças para a vida, e explica que é importante os pequenos saberem amarrar os cadarços do tênis, saberem se servir e se alimentarem sozinhos, fazerem a higiene de modo correto, cuidarem dos seus pertences e etc. A diretora afirma que a escola promove a inclusão e a participação das crianças, mas falaremos mais deste tópico no capítulo III, que refere-se às análises e observações.

2.5 ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO

Entendendo que:

O planejamento aqui precisa ser entendido como “caminho pedagógico”, recheado de ações constituídas por conhecimentos e práticas capazes de oportunizar o encontro e o confronto de conhecimentos e experiências. Caminho que será percorrido pelo estudante com mediação dos professores e profissionais que estarão atuando nas aulas e/ou oficinas, por isso precisa ser planejado cuidadosamente em seu passo a

passo, pois trata-se de percurso formativo. Não por acaso, meio período da semana será dedicado para planejamento integrado. É integrado porque compreende uma ação coletiva que envolve professores e profissionais envolvidos de todas as áreas da BNCC, da Parte Diversificada e das ACTI (Projeto Político Pedagógico, 2026, p. 22).

Semanalmente, nas quartas-feiras à tarde as crianças não têm aula, pois é realizado o planejamento integrado/coletivo dos professores; dessa forma, nas quartas-feiras as crianças têm aula somente no período matutino. Nesse dia todos os professores são convocados a participar do planejamento integrado, além dos professores, são chamados também para participar da reunião a coordenadora pedagógica, a diretora e, quando possível, a Juliana Gilioli que trabalha na secretaria da educação.

Na tarde de reunião e planejamento dos professores da Escola do Campo em Tempo Integral Bela Vista, primeiro é passado os recados gerais (rotina da escola, eventos de curto e longo prazo...), em seguida é realizado um momento de estudo - planejamento coletivo, posteriormente cada professor adapta o planejamento conforme a sua turma e idade das crianças.

O planejamento então deve estar de acordo com o nível dos educandos, relacionando os conhecimentos estabelecidos no currículo com os saberes próprios e a realidade social e cultural, de forma a criar novos conhecimentos que auxiliem na vida cotidiana do educando. Na Rede Municipal de Ensino de Nova Itaberaba, o planejamento é desenvolvido por meio de planos trimestrais, planos de aula e projetos, propostos pela Didática para a Pedagogia Histórico-Crítica, de Gasparin e contribuições de Saviani, fundamentais para o desenvolvimento da metodologia dialética.

O Planejamento objetiva a promoção da aprendizagem dos estudantes. É resultado que decorre de um processo sistemático que promove reflexão sobre “o por quê? ”, “o quê? ”, “como ensinar? ” e “como avaliar? ”. Portanto, o professor no exercício de sua docência precisa elaborar o Plano Trimestral e o Plano de Aula (Projeto Político Pedagógico, 2026, p. 22)

Além do planejamento realizado no coletivo, os professores participam também de formações continuadas, sendo então oferecidas anualmente, pela Associação dos Municípios do Oeste de Santa Catarina (AMOSC), entre 40 a 60 horas de formação continuada para os professores do município.

Nessa escola, as turmas são organizadas por séries e não ciclos; e o conselho de classe acontece ao final de cada trimestre. Quanto aos conteúdos trabalhados em sala de aula, os conteúdos são retirados da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), “cada etapa possui seu currículo próprio (BNCC), porém com a mesma filosofia, desenvolver a criança de forma integral” (Projeto Político Pedagógico, 2020, p. 11).

Todos os anos há um Tema Gerador na escola, esse tema é escolhido para nortear as atividades na Escola do Campo Bela Vista. Neste ano (2026), o tema escolhido foi: *Tecendo encontros e integrando saberes* - esse tema foi escolhido na lógica de trazer a comunidade para a escola, ou seja, tecer encontros com a comunidade. No ano passado, o tema gerador era: *Ações Sustentáveis e Valorização do Campo*. Cabe enfatizar que, o Tema Gerador parte do que as crianças trazem para a escola; a partir dos indicativos das crianças, o tema é decidido no coletivo, entre escola, professores e comunidade.

2.6 COMUNIDADE E SITUAÇÃO SOCIOCULTURAL E SOCIOECONÔMICA

A comunidade percebe a escola como um ambiente emancipatório e que contribui no desenvolvimento de habilidades e aprendizagens que vão além daquelas adquiridas na sala de aula; muitos dos pais apoiam os filhos a irem na escola pois acreditam que a escola é um lugar que irá dar suporte e vivências para a criança chegar onde eles não puderam chegar.

A comunidade possui uma boa relação com a escola, atualmente, as famílias percebem a Escola do Campo em Tempo Integral como uma referência na região. Os familiares e responsáveis pelas crianças são interessados e participativos nos eventos que a escola organiza, atingindo um percentual de mais de cinquenta por cento de participação. Esta Escola do Campo organiza uma agenda de eventos que objetiva aproximar família, comunidade e escola. Assim, anualmente, a escola organiza: uma Assembleia com os pais e responsáveis das crianças; Mutirão com pais e funcionários; o Dia da Família na Escola; o típico Risoto Junino no tacho; o Desfile Cívico no dia sete de setembro; a Mostra Cultural; a Noite do Acampamento na Escola; e também, todo final de ano acontece um encerramento onde todos os pais ou responsáveis são chamados a participar.

Essa articulação entre escola e comunidade é muito importante e necessária, assim, sobre a noite do acampamento, nesse dia as crianças passam o dia na escola como de costume, tem aula normal, porém de tardezinha, os pais, professores e alunos, se reúnem na escola e atividades significativas são realizadas, como: trilha com lanternas no mato pedagógico, rodas de conversa, filmes... por fim, nesse dia todos dormem na escola. Este é um momento rico de interações, aproximações, brincadeiras, filmes e histórias. Para as crianças, é um momento único, pois como relatou a estudante Ana Vitória (nome fictício): é um momento inesquecível e muito legal.

Por fim, destacamos a questão socioeconômica, que por sua vez, varia muito de família para família. Há crianças com realidades muito humildes e outras com condições melhores, embora seja uma comunidade e um município pequeno, com poucos habitantes, há crianças que frequentam essa escola com realidades muito cruéis, de abandono, baixa condição socioeconômica e negligência familiar. Tudo isso é refletido na sala de aula.

Como ressaltamos na introdução, esta pesquisa desenvolve-se em 3 capítulos. No primeiro, iremos aprofundamos os estudos acerca da perspectiva da Educação do Campo, dando destaque a aspectos históricos e fundamentos. No capítulo 2, apresentamos a escola, objeto da análise. O foco desta pesquisa foi analisar de que modo a Educação do Campo se concretiza (ou se manifesta) nesta Escola do Campo em Tempo Integral Bela Vista. Assim, no próximo capítulo, a partir do trabalho de campo, iremos analisar como estas práticas/evidências dialogam ou se relacionam com a perspectiva teórica trazida pelos autores evidenciados no capítulo 1.

Com a conclusão deste trabalho, esperamos contribuir para que outras Escolas do Campo possam ser aplicadas e concretizadas em suas comunidades, de modo que a cultura e os saberes dos sujeitos do campo sejam considerados como significativos no processo de ensino-aprendizagem, esperamos ainda que esta pesquisa motive novas pesquisas sobre o tema, nosso interesse é dar destaque à iniciativas educacionais transformadoras que valorizam os sujeitos e sua comunidade, pois como nos lembra Freire (1996, p. 39), a educação não é neutra, portanto esta é um ato político e transformador. Esperamos que a perspectiva de Educação do Campo seja concretizada no currículo escolar das Escolas do Campo.

3. MANIFESTAÇÃO DOS PRINCÍPIOS DA EDUCAÇÃO DO CAMPO NA ESCOLA DO CAMPO EM NOVA ITABERABA - CAPÍTULO DE ANÁLISE

3.1.1 Contextualização e articulação entre escola e vida

Na Educação do Campo, o currículo e as metodologias de ensino são pensados a partir das características, ritmos e ciclos da vida no campo, como o ciclo agrícola. O conhecimento tradicional e os saberes construídos nas comunidades são valorizados e usados como ponto de partida para o aprendizado.

Para iniciar este capítulo, retomamos o conceito Educação do Campo, que independente de como aconteceu a luta por essa educação, articula-se a resistência e a luta coletiva por uma escola que seja No Campo e Do Campo. Segundo Munarim (2010):

Entendendo tratar-se de uma concepção de educação forjada a partir da luta pela terra e por políticas públicas empreendida pelos movimentos e organizações sociais do campo. O principal berço de origem é a luta dos trabalhadores rurais sem terra, que, desde o início da década de 1980, reivindicam escola pública em cada novo acampamento ou assentamento da reforma agrária (Munarim, 2010, p. 10).

Em entrevista, uma das professoras da escola relata que a partir da reformulação do Projeto Político Pedagógico em 2018, a escola passou a denominar-se do campo por estar localizada no campo, longe da cidade - entendemos assim que, em um primeiro momento, esta escola passou a denominar-se do campo por questão geográfica, mas sua significância não se resume à isso, a professora complementa que esta escola foi criada a partir de um processo de resistência para não haver o fechamento dela, ou seja, a escola criou o seu próprio movimento justamente para não fechar (Entrevistado 1, 2026). Essa escola, foi a única escola que sobreviveu/resistiu na zona rural do município de Nova Itaberaba.

Essa era uma escola como as outras, com o mesmo currículo. Mas para não haver o fechamento dessa escola, precisou-se ressignificar a maneira como a escola era percebida, assim todos os envolvidos na escola e também pessoas da comunidade - professoras, gestão, comunidade, pais, serventes e etc., se reuniram com professores da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS) e estudaram novas possibilidades para essa escola. Esses professores da universidade iam até a escola com uma determinada frequência, cujo objetivo era repensar o Projeto Político Pedagógico da escola.

Professores da UFFS iam até a escola para realizar um levantamento sobre como era a referida escola e como a comunidade e os professores queriam que ela fosse. Realizaram-se questionamentos e assim a comunidade e as professoras iam construindo essa nova ideia de forma coletiva. Destacamos que, “conhecer a realidade e o entorno da instituição escolar possibilita aos educadores mobilizar ações voltadas aos interesses da comunidade bem como propicia o entendimento às particularidades da vida no campo” (Marcoccia e Polon, 2017, p. 195), dessa forma, a ação de dialogar com a comunidade e construir coletivamente o novo Projeto Político Pedagógico da escola articula-se aos princípios da Educação do Campo. Os autores ainda complementam que, “ao conhecerem a realidade do campo, os educadores podem colocar em prática os ideais da luta por uma educação que contemple os interesses da

comunidade e os saberes da vivência nesse espaço” (Marcoccia e Polon, 2017, p. 195), assim, foi positivo a gestão e professores da escola, e também os professores da universidade buscarem conhecer o entorno da escola, não trazer algo pronto, mas construir juntos e com a participação de todos.

A escola sempre teve muita abertura com a comunidade. No início, quando a escola tornou-se Do Campo, não tinha mato pedagógico, não tinha terra para os professores e crianças fazerem as plantações, então foram feitas parcerias com a comunidade. O Mato Pedagógico foi criado em 2019/2020, cuja ideia do mato pedagógico surgiu a partir de uma conversa, em uma dessas quartas-feiras à tarde de planejamento integrado, onde uma das professoras disse “eu queria tanto abrir um caminho aqui que nós saíssemos lá no rio” e aí as outras professoras questionaram “e porque não?...”. A partir da ideia da professora, foi pedido licença para o vizinho do lado que era dono do mato e então esse vizinho emprestou o espaço para a escola.

A professora relata que no início foi bem assustador, pois havia muitas serpentes, muitos animais silvestres. Aos poucos esses animais foram migrando para outros lugares, foi inevitável e foi por uma necessidade da escola, mas mesmo assim a professora enfatiza que eles buscaram sempre estarem junto com os animais e não contra eles (Entrevistado 2, 2026). A professora destaca também que:

Sempre foi muito legal desde o início. Tinham muitos cipós, então as crianças gostavam de se pendurar, brincar lá. Muitas vezes as professoras se perguntavam “meu Deus, o que nós estamos fazendo da nossa vida”, “socorro, vão se machucarr tudo”, mas sempre foi muito bom e tranquilo (Entrevistado 2, 2026).

Atualmente, no município de Nova Itaberaba, as professoras, pais e comunidade percebem a Educação do Campo como uma educação voltada para os conhecimentos do campo, para os conhecimentos da cultura local, haja visto que, a maior parte do município é agrícola/rural, nesse sentido, as professoras/escola buscam resgatar um pouco dessa cultura do campo e isso é importante pois “a Educação do Campo tem como meta uma ação educativa centrada na valorização da cultura dos povos do campo” (Fernandes e Germinari, 2017, p. 159).

Em diálogo com um dos professores da escola, ele relata perceber que há um movimento no município onde os jovens vão para a cidade em busca de oportunidades melhores (estudar, trabalhar...), mas depois, apesar dos desafios, alguns acabam voltando por perceber que no interior também é possível haver qualidade de vida e não apenas subsistir

(Entrevistado 3, 2026). Logo, percebe-se esse movimento dos jovens indo, mas também voltando. *“Muitos adolescentes foram para a cidade, estudaram e agora estão percebendo que eles podem ter a oportunidade de crescer em casa”* (Entrevistado 3, 2026). Cabe destacar que na nossa região é mais comum encontrarmos pequenos e médios produtores, caracterizando-se assim predominantemente como agricultura familiar.

Entendendo que, “a escola do campo tem que ser um lugar onde especialmente as crianças e os jovens possam sentir **orgulho desta origem** e deste destino; não porque enganados sobre os problemas que existem no campo, mas porque dispostos e preparados para enfrentá-los, coletivamente” (Caldart, 2011, p. 157), na Escola do Campo Bela Vista, alguns projetos têm o objetivo de mostrar para as crianças (contribuir para que as crianças percebam) que é possível subsistir através do que eles produzem, como por exemplo os chás. Através de uma coisa simples como os chás, hortaliças, sementes e etc., as crianças percebem que essa pode ser uma possibilidade, um trabalho, uma forma de gerar renda. O entrevistado explica que *“aqui na nossa região nós temos diversos exemplos de pessoas que plantam hortaliças e sobrevivem disso”* (Entrevistado 3, 2026).

Na escola tem também os animais, então as crianças vão percebendo que é possível ter retorno com os animais, seja na reprodução ou na revenda, dessa forma, o professor entrevistado relata que *“o diferencial desta escola está nisso - a escola busca apresentar no simples, no aprendizado do dia dia que é possível continuar no campo e é possível sobreviver através do plantio e do cuidado com os animais”* (Entrevistado 3, 2026). Nesse sentido, a Educação do Campo se contrapõe ao modelo de desenvolvimento capitalista, essa perspectiva de educação No Campo e Do Campo “está associada à reforma agrária, à valorização da agricultura camponesa e à agroecologia” (Seganfredo, 2017, p. 99), por isso, a escola mostra para as crianças que viver no campo não é algo retrógrado e nem ultrapassado, mas uma possibilidade e as crianças devem sentir orgulho de suas raízes, haja visto que, “no paradigma do capitalismo agrário, o campo e seus sujeitos são vistos como “atrasados”” (Seganfredo, 2017, p. 101).

Considerando que:

A Educação do Campo [...] é um movimento real de combate ao *atual estado de coisas*, produzido pelos trabalhadores “pobres do Campo”, trabalhadores sem-terra, sem trabalho, sem escola, dispostos a reagir, a lutar, a se organizar contra o formato de relações sociais que determina esta sua condição de falta” (Caldart, 2010, p. 147-148).

Acerca disso o professor destaca que:

Muitas vezes, não é nem só ganhar, mas principalmente sobreviver, se fortalecer e criar condições emancipatórias, pois nessa escola há muitas crianças oriundas de contextos sociais muito vulneráveis. Para algumas crianças, ter o que comer em casa, muitas vezes, ainda é uma utopia (Entrevistado 3, 2026).

A escola busca mostrar para as crianças que, se você mora no interior e tem um pedacinho de terra, você pode plantar um pé de mandioca, fazer um canteiro de salada, plantar uma espiga de milho, uma pipoca, uma fruta, é a “intencionalidade de educar e reeducar o povo que vive no campo, na sabedoria de se ver como “ guardião da terra” e não apenas como seu proprietário ou quem trabalha nela” (Caldart, 2011, p. 155)., construindo assim o entendimento que é possível continuar vivendo no interior e produzindo no campo. Nesse sentido, esse modo de pensar articula-se com os pensadores da Educação Campo, onde na qual “construir uma escola do campo significa estudar para viver no campo. Ou seja, inverter a lógica de se estuda para sair do campo” (Caldart, 2011, p. 157).

No presente momento, a participação e a relação com a comunidade é valorizada no contexto escolar. Embora hajam indicativos que em alguns momentos em anos anteriores a relação com a comunidade foi secundarizada, a gestão atual tem buscando resgatar esse convívio/contato com a comunidade por meio de diversas ações, entre elas podemos destacar: trazer os pais para ajudar a organizar os espaços da escola foi uma alternativa usada no início do ano; foi proposto para os professores trazerem a comunidade para as aulas de artesanato como uma maneira de compartilhar/trocar saberes - então por exemplo, se tem alguém na comunidade que sabe fazer crochê, trazer essa pessoa para a escola para ensinar os outros; foi sugerido para os professores que realizassem pesquisas em relação aos saberes populares da comunidade; no final de semana são os vizinhos que tratam os animais, eles têm a chave da escola - quem vira os ovos da chocadeira no final de semana, por exemplo, é o vizinho da frente da escola; o Dia da Família na escola também é um momento/espço de trocas entre família e comunidade - a ideia é abrir esse dia para toda a comunidade, não só para os pais.

Para ilustrar a articulação família e escola, destaco uma observação realizada durante o trabalho de campo, na qual, a escola estava se preparando para o evento Dia da Família na Escola. Os pais e comunidade foram convidados a trazerem um animal que eles tem em casa para expor no dia, pois durante esse evento será realizada uma exposição de animais. Para essa exposição, a comunidade ajudou a construir cercadinhos para colocar os animais durante a exposição.



Cercadinhos para colocar os animais - Arquivo pessoal, 2026.

O contexto da horta também atuou na preparação do espaço para o Dia da Família na Escola, assim as crianças do 5º ano preparam a terra para plantar mudas, porém, as mudas não foram plantadas no mesmo dia. A professora responsável por esse contexto organizou uma proposta de atividade no qual, durante a semana, as crianças prepararam a terra para receber mudas de verduras e legumes, mas quem plantou as mudas não foram as crianças, mas sim os pais/comunidade que participaram no Dia da Família na Escola. Abaixo, segue imagens da preparação do espaço para receber as mudas de verduras e legumes.



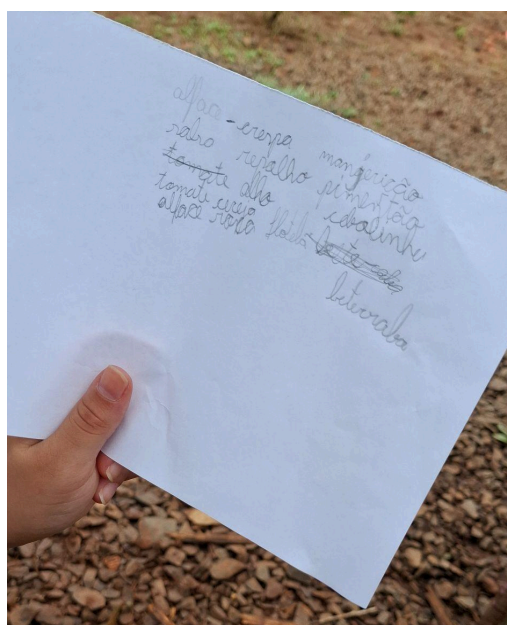
Colheita dos pés de alface - Arquivo pessoal, 2026.



Carpir - Arquivo pessoal, 2026.



Carpir - Arquivo pessoal, 2026.



Levantamento do que será plantado na horta - Arquivo pessoal, 2026.



Misturar adubo nos canteiros - Arquivo pessoal, 2026.



Confecção das placas indicando o que será plantado na horta - Arquivo pessoal, 2026.

Através de diversas ações que buscam fortalecer os laços com a comunidade, já está sendo possível perceber a participação ativa das famílias na escola. A diretora relata que “*a comunidade/pais/vizinhos vão à escola e sentam para conversar, as famílias querem ter esse contato com a escola*” (Entrevistado 4, 2026). A valorização da comunidade no contexto da educação é importante, pois, para Praxedes e Rossato (2015), uma condição para a formação do educador do campo é ele:

Reconhecer a importância dos demais participantes na ação pedagógica, tanto os outros educadores, quanto os estudantes, seus familiares, membros das comunidades e movimentos sociais, para que seja estabelecido um diálogo entre todos os agentes envolvidos nos processos educativos” (Praxedes e Rossato, 2015, p. 11).

Em entrevista, uma das professoras, relatou que *“já houve momentos em que eram oferecidos cursos à comunidade - o curso aconteceu através de uma parceria entre a Escola Bela Vista e o Serviço Nacional de Aprendizagem Rural (SENAR)”* (Entrevistado 1, 2026). Para a escola e comunidade, este momento foi relevante pois a participação da comunidade se destacou muito nestes cursos. Outro momento em que a participação da comunidade revelou-se de forma significativa, foi quando teve uma feira de animais, onde as famílias e a comunidade foram convidadas para expor os seus animais e os alimentos que eles produziam na sua propriedade.

A professora entrevistada relatou que as famílias participam dos eventos que a escola organiza, alguns participam mesmo não tendo filhos na escola. A escola é o ponto referência da comunidade. Há uma troca entre comunidade e escola - quando as famílias precisam da escola, a escola se dispõe a ajudar, assim como quando a escola precisa da comunidade, a comunidade se dispõe ao que precisa (Entrevistado 1, 2026). A professora ainda complementa que:

A comunidade é bem parceira, então se a escola precisa de um pedacinho de terra por exemplo para plantar uma semente, a comunidade sempre se dispõe a ajudar; já teve um ano em que o vizinho emprestou o poteiro para a escola colocar um terneiro - os vizinhos ajudaram a criar o terneiro que era da escola, as professoras iam com as crianças no poteiro para olhar e cuidar do terneiro (Entrevistado 1, 2026)

Logo, na escola não havia espaço para criar o terneiro, mas com a ajuda do vizinho, foi possível criar o terneiro, assim observamos mais uma vez que a “Educação do Campo não é um ato isolado, mas **coletivo e contextualizado** [...] e a educação na perspectiva da transformação social está associada às **formas alternativas e coletivas** da produção da vida [...] (Aued e Vendramini, 2009, p. 22 *apud* Souza, 2010, p. 94).

O mesmo aconteceu com as sementes crioulas. Na escola não tinha espaço para plantar as sementes, já que se tornarão grandes árvores, então as professoras foram com as crianças em outro vizinho que cedeu um pedacinho de terra para plantar essas sementes.

Quando a escola precisa de um trator, a escola recorre à um vizinho que tem trator e se dispõe a ajudar sempre que a escola precisa. Esse vizinho que empresta/ajuda com o trator,

não tem filhos na escola, mas mesmo assim ele e outros vizinhos estão sempre a disposição para ajudar a Escola Bela Vista.

Por fim, destaco o relato de uma mãe entrevistada que enfatiza que “*a escola sempre busca articular as famílias na escola, seja para envolver as famílias em alguma atividade, cuidar do ambiente, compartilhar um filhote de animal ou doar alguma mudinha de planta*” (Entrevistado 5, 2026). Destaco também o relato de outro pai que afirma haver parceria entre a escola e as famílias. Segundo ele:

Na semana passada por exemplo, alguns pais ajudaram a construir/arrumar as casinhas para expor os animais na feira do Dia da Família na família na escola; anteriormente os pais ajudaram a construir os paletes no mato pedagógico para as crianças e as professoras colocarem as mudas/sementes de plantas (Entrevistado 6, 2026).

É interessante observar essa articulação, pois “o trabalho tem a força de convocação da dimensão do coletivo e da relação teoria e prática” (Caldart, 2010, p. 171). O entrevistado relata também participar dos eventos que a escola organiza, porque entende que é importante estar envolvido com a escola.

Caldart (2010), destaca alguns elementos importantes sobre a transformação da forma escolar, neste caso, da Educação do Campo, assim, evidenciamos: “a exigência da participação da comunidade na escola, a entrada do trabalho no processo educativo escolar, a construção de formas coletivas de organização do trabalho e dos processos de gestão e a auto-organização dos estudantes” (Caldart, 2010, p. 169). Nesse sentido, a articulação entre escola e comunidade a partir das diversas ações citadas anteriormente, demonstra que há valorização dessa parceria.

3.1.2 Formação humana e integral

A educação não se restringe à sala de aula, mas busca o desenvolvimento integral do indivíduo, considerando suas diferentes potencialidades e o seu papel na comunidade. Ela se inspira nos princípios da Educação Popular, com uma abordagem dialógica que reconhece a validade dos diferentes saberes.

Na Escola do Campo Bela Vista, os professores compreendem que formar a criança de modo integral é olhar para todas as dimensões das crianças e é preciso criar experiências que contemplem todos os aspectos (*físicos, psicológicos, intelectual, social*) para o

desenvolvimento dela. Nesse sentido, considerando que todos os aspectos precisam ser considerados para o desenvolvimento integral da criança, a professora entrevistada relatou algumas situações onde ela entende que acontece o desenvolvimento integral. Vejamos a seguir alguns exemplos citados.

A professora e as crianças da turma confeccionaram um alfabeto temático, então foi colocada a letra do alfabeto e ao lado foi colocada o nome da planta/erva medicinal correspondente e a erva natural - identifiquei que o alfabeto temático foi elaborado também em outras turmas, como por exemplo na sala do 4º ano, turma responsável pelo contexto das sementes crioulas. Assim, ao invés de um alfabeto aleatório, as crianças confeccionaram um alfabeto contextualizado, dialógico e que parte da realidade considerando a formação humana e integral, pois desenvolve a criatividade, valoriza o contexto cultural, provoca a interação entre as crianças e possibilita a coordenação motora ao manusear as ervas e sementes naturais.

O desenvolvimento integral acontece também nos contextos, isso porque nesses contextos as crianças mais grandes estão com os pequenos, um ajuda o outro, todos participam. A professora entrevistada é responsável pelo contexto do Horto Medicinal, então ela explicou que *“para as crianças, os chás são também um calmante”* (Entrevistado 7, 2026). Em outros anos a professora criou com as crianças o boneco calmante (por dentro, esse boneco foi preenchido com chás), na hora do “soninho” as crianças podiam segurar esse boneco para se acalmar, a atividade foi desenvolvida considerando a sua função medicinal calmante. Em outros anos as crianças fizeram também o travesseiro aromático, onde teve todo o processo de secagem dos chás, as crianças manusearam, amassaram e após isso elas preencheram o travesseiro com os chás e um pouco de fibras sintéticas. As crianças criaram também o modelo da fronha com o nome delas e o símbolo do girassol para representar a Escola do Campo. Depois de pronto, cada criança usava o seu travesseiro aromático para dormir na hora do “soninho”.

A professora relata que *“é um caminho, todos os anos são realizadas novas experiências, algumas experiências são repensadas outras adequadas à realidade da turma e do contexto de cada criança considerando sua integralidade”* (Entrevistado 7, 2026), haja visto que, os sujeitos do campo lutam por uma educação transformadora e “a escola do campo [...] terá uma identidade própria, [...] que não começam nem terminam nela mesma e

que também ajudam na tarefa grandiosa de fazer a terra ser mais do que terra...” (Caldart, 2011, p. 157).

Como destacado no capítulo II, nessa escola, todos os anos é pensado/estabelecido um tema gerador e então a partir do tema gerador são produzidos os projetos. Dentro desses projetos é trabalhado as sequências didáticas. Assim, dentro disso é desenvolvida a integralidade, pois são trabalhadas as habilidades e os conhecimentos para o cognitivo juntamente com a parte cidadã de como conviver em sociedade, como cuidar da mente, como cuidar do emocional, da alimentação saudável, higiene bucal e etc., portanto, as professoras buscam trabalhar as crianças na sua integralidade, considerando todos os seus aspectos, não apenas o cognitivo.

Como enfatizado no parágrafo anterior, essa escola busca formar um cidadão, formar a criança no seu integral. É trabalhado muito o emocional da criança, a autoestima dela, a confiança. Na ACTI Oficina de Esporte e Saúde é muito estimulado às crianças terem amor pela caminhada, pelo esporte, pelo lazer. Em entrevista, uma das professoras da escola relata que *“pessoas externas da escola percebem e já relataram que quando uma criança da Bela Vista está em uma praça, por exemplo, e essa criança vê um lixo no chão, ela ajunta o lixo e joga na lixeira”* (Entrevistado 2, 2026), a escola busca formar nas crianças a consciência com o meio ambiente, consciência de participação, consciência de guardar as coisas no lugar que pega. É trabalhado também a responsabilidade, porque segundo a professora, *na sociedade as crianças vão precisar disso. Assim como vão precisar estarem confiantes para se posicionar na sociedade, vão precisar entender que eles precisam ajuntar o lixo porque se não a comunidade fica suja e por ser público é um lugar de todos* (Entrevistado 2, 2026). Caldart (2011), evidência a heterogeneidade dos sujeitos, a luta pelo direito de SER humano, cidadão e a luta pela transformação do mundo, por isso a formação cidadã e a consciência que é estimulada nessa escola é tão necessária, haja visto que “[...] somos diferentes e nos encontramos como iguais para lutar juntos pelos nossos direitos de ser humano, de cidadão, e para transformar o mundo” (Caldart, 2011, p. 154).

Ainda sobre a formação humana e integral das crianças, destaco a fala de mais uma professora que explica que *“não é uma tarefa fácil formar as crianças em todos os seus aspectos (físico, psicológico, intelectual, social), as crianças vêm para a escola com muitas demandas e o intelectual por si só já exige muito no processo de ensino-aprendizagem”* (Entrevistado 1, 2026), mas mesmo assim as professoras buscam considerar todas as

dimensões das crianças no seu planejamento. A professora finaliza sua fala destacando que “*é importante ter um olhar mais humano para a criança, pois ela é um sujeito em formação*” (Entrevistado 1, 2026) e como afirma Caldart (2011) sobre a Educação do Campo:

É um projeto de educação que reafirma, como grande finalidade da ação educativa, ajudar no desenvolvimento mais pleno do ser humano, na sua humanização e inserção crítica na dinâmica da sociedade de que faz parte; que compreende que os sujeitos se humanizam ou se desumanizam sob condições materiais e relações sociais determinadas; que nos mesmos processos em que produzimos nossa existência nos produzimos como seres humanos; que as práticas sociais e, entre elas, especialmente as relações de trabalho conformam (formam ou deformam) os sujeitos (Caldart, 2011, p. 154-155).

As professoras recebem textos/livros/artigos sobre esse tema e às vezes há falas iniciais sobre. Já aconteceu também, em anos anteriores, uma formação online sobre a formação integral das crianças e foi realizada uma visita em uma escola localizada em uma aldeia indígena. Em relação às formações de professores, quem organiza é a Rede Municipal de Nova Itaberaba em parceria com a Associação dos Municípios do Oeste de Santa Catarina (AMOSC) e Universidades da região.

Para fomentar as ações formativas, a Rede Municipal desenvolve o Programa de Formação Continuada para os Profissionais de Educação, em parceria com a Associação dos Municípios do Oeste de Santa Catarina (AMOSC) e Universidades da região. Assim, a operacionalização desse programa se dá por meio de um projeto em que se apresenta a justificativa e a caracterização da formação continuada, os objetivos, a operacionalização, o acompanhamento, além dos pressupostos teóricos que embasam as práticas formativas na Rede Municipal de Ensino (Projeto Político Pedagógico, 2026, p. 34).

As formações são oferecidas por meio de palestras, seminários, eventos e oficinas de práticas pedagógicas em todas as áreas do conhecimento. Destacamos que nos dois últimos anos a formação de professores foi igual para todos, mas em 2024 aconteceu uma formação específica/direcionada aos professores das Escolas do Campo, a formação foi intitulada: Escola da Terra.

A formação continuada Escola da Terra é direcionada aos:

Profissionais que atuam nas Escolas do Campo e escolas localizadas em comunidades quilombolas, objetiva-se por meio desta formação: Promover a melhoria das condições de acesso, permanência e aprendizagem dos estudantes do campo e quilombolas em suas comunidades, por meio do apoio à formação de professores que atuam nas turmas dos anos iniciais do ensino fundamental compostas por estudantes de variadas idades, e em escolas de comunidades quilombolas, fortalecendo a escola como espaço de vivência social e cultural (Brasil, 2024).

Por fim, ainda em relação a formação humana e integral das crianças, evidenciamos que, considerando os múltiplos contextos sociais que há na escola e buscando garantir uma educação com equidade e humana, ao chegarem na escola de manhã cedo as crianças podem fazer um lanche antes da aula.



Lanche/café da manhã antes de iniciar a aula - Arquivo pessoal, 2026.

3.1.3 Emancipação e autonomia

A partir dos estudos e a realização da pesquisa, evidenciamos que na escola Bela Vista, a prática pedagógica é baseada no anseio por liberdade e autonomia, com forte influência da pedagogia crítica e da pedagogia do oprimido, de Paulo Freire. Percebemos que o cotidiano escolar é fundamentado na perspectiva da formação de sujeitos capazes de lutar por seus direitos e de participar ativamente na construção de uma sociedade mais justa.

“A escola identifica a autonomia como um princípio importante, principalmente porque a escola trabalha com o protagonismo das crianças” (Entrevistado 7, 2026) segundo relato da professora entrevistada. Um dos indicativos de que essa escola é inclusiva, respeita as diferenças e a autonomia das crianças é a nota da prova do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) que vem apresentando resultados positivos nos últimos anos, a professora entrevistada relata que *“os alunos desta escola se destacam nas avaliações externas”* (Entrevistado 7, 2026)

Entendendo que, “não se trata de diluir o espaço específico da escola, mas de transformá-lo em suas finalidades, superando o seu isolamento das práticas sociais e

organizando-o como lugar de formação humana emancipatória” (Caldart, 2010, p. 164). A autonomia das crianças é estimulada em diversos momentos, destacamos alguns como o momento do lanche, em que elas se servem sozinhas; no momento quando as crianças voltam do lanche e organizam os colchonetes para a hora do “soninho”; na higiene e escovação dos dentes; no momento em que eles cuidam dos contextos, por exemplo, a turma do segundo ano é responsável pelo contexto dos animais, então são as crianças que limpam esse espaço, dão comida para os animais; a autonomia é estimulada também no momento em que as crianças se trocam sozinhas para a oficina de ballet e taekwondo; as crianças são estimuladas a cuidarem dos seus pertences, sempre guardar no lugar.

O estímulo à autonomia e emancipação das crianças é perceptível, principalmente, nos contextos presentes na escola, pois esses espaços estimulam a responsabilidade, o cuidado e o trabalho coletivo, portanto quem cuida dos contextos são as crianças. No contexto dos animais, por exemplo, a professora entrevistada relatou que:

São as crianças que tratam os animais e se você pedir que cuidado precisa ter com os esses animais as crianças saberão explicar. No momento, as crianças estão também construindo um lago para os patos, foi sugerido para elas chamarem um pai para fazer o lago dos patos, mas as crianças disseram que não e que seria elas que iriam construir o lago. O lago foi construído pelas crianças, com o auxílio da professora responsável pelo contexto dos animais (Entrevistado 1, 2026).

Ainda sobre este contexto, os animais são cuidados e limpos na quinta-feira, que é o dia dos contextos, mas também, todos os dias a professora responsável pelo contexto dos animais organiza uma aula para ela e as crianças limparem o espaço dos animais, tratá-los e fazer a manutenção do espaço.

Durante o trabalho de campo, observei que a professora estava carregando um balde e pediu para as crianças levarem as outras ferramentas, eu então me ofereci para ajudar, logo ela explicou que não precisava pois a ideia era justamente que as crianças participassem. As professoras pedem sempre para as crianças ajudarem. A professora entrevistada explicou que ela sempre anota o que precisa ser feito, mas na hora de pegar a ferramenta, buscar a chave e etc., a professora sempre pede para as crianças. As crianças sabem onde fica guardada as enxadas, pás, chave, lona, carriola, baldes e outras ferramentas. Nesse sentido, sempre é questionado às crianças: “onde estão as ferramentas?”, “o que vamos precisar?”, “quem vai levar isso?”, “quem vai levar aquilo?”... até porque, “se realmente queremos construir uma escola democrática, precisamos ser os agentes dessa transformação” (Cruz, 2017, p. 222) e

precisamos criar as condições adequadas para que isso aconteça e não apenas reproduzir práticas historicamente tradicionais.

Evidenciamos que, como relatado pela professora, as crianças participam em toda escola e isso é fundamental pois “a partir do momento que há conscientização e dialogicidade no coletivo, **as pessoas passam a ser agentes de transformação, reconhecem e valorizam a identidade dos sujeitos do campo**, no caminho para a construção de seu próprio contexto histórico” (Cruz, 2017, p. 219). Um exemplo de participação e decisões coletivas é o hotel dos insetos no mato pedagógico que foi construído em grupo, a partir do desenho que as crianças fizeram. Em outras palavras, as crianças fizeram o desenho de como elas queriam que fosse o hotel dos insetos, em seguida as famílias votaram pelo instagram qual desenho elas preferiam, a partir da votação foi selecionado o desenho e então construído o hotel dos insetos no mato pedagógico. As crianças escolheram também o nome desse lugar para os insetos, que hoje é chamado Hotel dos Insetos.

A casa dos animais foi um nome escolhido pelas crianças, assim como o nome dos animais também foi escolhido pelas crianças. O projeto da horta foi desenhado/elaborado por uma turma do 5º ano, então a horta também foi feita da forma como as crianças queriam. A professora enfatiza assim, mais uma vez, que “*todas as decisões da escola são feitas com as crianças no coletivo*” (Entrevistado 2, 2026) e isso é interessante já que, “a escola que luta em prol da democratização, construindo sua identidade no coletivo, com certeza será uma escola emancipatória” (Marcoccia e Polon, 2017, p. 208). É positivo as crianças poderem tomar decisões coletivamente e em consonância à isso, Frigotto (2010) complementa que, “o que sustenta uma relação democrática é, sem dúvida, a existência de critérios claros, explícitos e construídos coletivamente” (Frigotto, 2010, p. 39).

O símbolo da escola também foi criado pelas crianças. A professora trabalhou os elementos da Educação do Campo e também elementos que representam a escola, em seguida as crianças fizeram um desenho a partir desses elementos e depois foi selecionado um dos desenhos para ser o símbolo/slogan da escola.

A professora relata que “*as crianças tem esse “poder” de escolha/decisão dentro da escola*” (Entrevistado 2, 2026), um outro exemplo compartilhado pela professora foi em relação ao ovo de páscoa, onde foram as crianças que decidiram o que viria dentro, ou seja, as crianças que decidiram o que elas queriam que viesse dentro do ovo de páscoa, após a

escolha, as crianças ajudaram a derreter os chocolates, colocar os ovos nas forminhas e colocar gelar.

A professora (Entrevistado 2) explica que sempre pergunta: “o que vocês acham?”, “como vamos fazer?” e etc., segundo essa professora, algumas crianças não têm muita iniciativa, mas mesmo assim ela busca instigar e estimular a participação delas, pois essa professora percebe isso como um fator importante na formação integral das crianças, na emancipação e também porque quando adulto eles serão cidadãos que precisarão tomar decisões (Entrevistado 2, 2026).

Outra ação que compete às crianças decidirem é em relação ao lanche da tarde uma vez na semana, assim, toda quinta-feira uma turma poderá escolher qual será o lanche da tarde. Na semana em que realizei o meu trabalho de campo na escola, a turma do 5º ano escolheu como lanche da tarde bolinho de chuva, na próxima semana será o 4º ano que irá escolher o lanche e assim por diante.



Lanche escolhido pela turma do 5º ano - Arquivo pessoal, 2026.

Quanto aos desafios que a escola enfrenta para garantir uma Educação No e Do Campo que respeite a autonomia, a emancipação e a identidade dos sujeitos, podemos destacar que até então, as professoras enfrentavam o desafio de não ter um espaço para fazer experiências, porém, com a parceria com a comunidade, isso se torna mais fácil, segundo a professora entrevistada, “às vezes é um pouco complicado ficar saindo da escola, mas ao mesmo tempo é algo interessante, pois eles têm o conhecimento deles e se você envolve a comunidade, eles acabam te ajudando a ensinar as crianças” (Entrevistado 1, 2026).

3.1.4 Valorização da diversidade social e cultural

As diretrizes da Educação do Campo promovem a integração da diversidade cultural e das tradições das comunidades rurais no currículo escolar. Isso fortalece a identidade cultural e garante que a educação seja um espaço de respeito e valorização das diferentes formas de vida no campo.

Nessa escola estão presentes diferentes culturas e modos de vida, assim a escola busca valorizar e potencializar o que as crianças trazem para o ambiente escolar. A professora observa que *“as crianças do campo tem uma doçura, gostam de mexer na terra, são participativas e as crianças que vêm da cidade acabam se contagiando com essa identidade do campo”* (Entrevistado 2, 2026). Apesar de não haver desmerecimento entre uma cultura e outra, cabe ressaltar que *“conhecer as marcas das desigualdades do sistema escolar do campo é condição fundamental para se compreender os resultados obtidos nas escolas e, principalmente, para se construir os caminhos necessários à sua superação”* (Montenegro e Oliveira, 2010, p. 79).

Em entrevista, a professora explica que:

A cultura agrícola/agricultura é uma das raízes do projeto da escola. A escola tem o intuito de valorizar a agricultura justamente para isso não se perder, pois a escola/professoras/comunidade observou que muitas das pessoas mais novas/jovens, foram saindo do interior, foram para a cidade em busca de outras oportunidades” (Entrevistado 2, 2026).

A professora ainda enfatiza a importância dos jovens permanecerem no campo e destaca que *“a agricultura é um dos meios socioeconômicos que mantém o município”* (Entrevistado 2, 2026).

Assim, com o intuito de mostrar para as crianças que o campo pode ser uma opção, foram criados os contextos e o cantinho colonial. No cantinho colonial são expostos produtos coloniais cultivados pelas crianças, objetivando assim fortalecer a identidade das crianças do campo. Na horta são as crianças que plantam as mudas, cuidam e vendem as saladas. No horto medicinal também são as crianças que cuidam/produzem e vendem os chás. As crianças fazem também vinagre com as cascas de maçã que sobra.. Há o auxílio das professoras, mas os protagonistas nesse processo são as crianças. Alguns produtos como o vinagre de maçã é exposto no cantinho colonial, os demais produtos além do vinagre de maçã são vendidos na feira em Nova Itaberaba, a comunidade e demais pessoas do município sempre compram os

produtos produzidos na escola. Essa dinâmica é muito interessante, pois como recorda Caldart (2010):

Seria bom se toda Escola, algum dia, funcionasse como uma *cooperativa*, onde as crianças decidissem o que fazer dentro e fora da sala de aula: o que produzir na roça da Escola, que animais criar, como vender a produção, o que fazer com o dinheiro, como se organizar para o estudo... Os alunos estariam divididos em setores (ensino, produção vegetal, produção animal, alimentação, limpeza, administração, saúde, comunicação, brincadeiras...), fariam suas assembléias, planos de trabalho, avaliação... Desta forma as crianças estariam experimentando como funciona de fato uma cooperativa controlada pelos *trabalhadores* (MST, 2005, p. 32 *apud* Caldart, 2010, p. 169).

A seguir, podemos visualizar imagens de um dia que as crianças estavam colhendo os pés de salada da horta e realizando a venda para funcionários da escola e comunidade em geral. Cabe destacar que são as crianças que colhem, fazem a “propaganda” para as pessoas comprarem e também realizam o troco.



Venda dos pés de salada - Arquivo pessoal, 2026.

Um exemplo importante da materialização dos princípios da Educação do Campo, é a Educação como Direito e a **vinculação dos conteúdos à realidade dos educandos** (Molina, 2010, p. 108), nesse sentido, buscamos olhar para isso durante o trabalho de campo. A professora entrevistada relata que “*no início havia na escola muitas crianças que moravam no campo, então era mais tranquilo incluir a cultura agrícola no planejamento*” (Entrevistado 2, 2026). Segundo um levantamento realizado no início do ano letivo, esta escola atende cerca de 136 crianças. Deste número total de crianças, 70 residem na cidade do município de Nova Itaberaba e as outras 66 crianças moram no interior distribuídos nas diversas comunidades próximas no interior do município. Sobre a localização geográfica,

evidenciamos que “os espaços rurais não são homogêneos e abrigam diferentes comunidades rurais no mesmo lugar, as quais podem estar interligadas com os espaços urbanos ou isoladas em outras áreas” (Marcoccia e Polon, 2017, p. 198).

A professora relata que, *“em outros anos, ela já teve turmas onde era muito predominante a agricultura, assim, a professora trabalhava desde as questões de matemática até outros conteúdos relacionando-os à agricultura”* (Entrevistado 2, 2026). Por exemplo, Lucas (nome fictício) é uma criança que mora no campo e sua família trabalha com suinocultura, então a professora elaborou as questões de matemática com base nisso, exemplo: “tem tantos porcos em cada chiqueirão, quanto eles ganham de cada porquinho se...?”. Atualmente, embora haja um número mais reduzido de crianças que moram no interior, a professora ainda busca trazer a realidade das crianças para a sala de aula, mas é um desafio, pois os conteúdos precisam fazer sentido para a criança e como destaca Frigotto (2010), “definir o conteúdo que permite à criança e ao jovem do campo construírem as bases de leitura do mundo em todos os campos de conhecimento” (Frigotto, 2010, p. 38).

Neste sentido, no trabalho de campo busquei observar como as professoras relacionam a identidade do campo aos conteúdos escolares na sala de aula, pois “[...] **a educação oferecida às populações do campo deve adequar-se aos valores, saberes e necessidades desses povos**” (Praxedes e Rossato, 2015, p. 40), assim observei em uma das salas de aula que ao entrar, a professora cumprimenta os estudantes com simpatia, em seguida ela pede silêncio usando a dinâmica de esfregar as mãos repetindo a frase “produz concentração”. Após as crianças se acalmarem, a professora dá espaço para as crianças falarem, praticando assim a escuta atenta, a professora explica que isso é importante para conhecer um pouco mais do cotidiano de cada criança, perceber se ela está bem, perceber os interesses delas, por exemplo: durante esses diálogos, foi perceptível que uma das crianças gosta muito de animais e apesar das muitas dificuldades no processo de ensino-aprendizagem, ele possui um vasto conhecimento sobre os animais e isso dá embasamento para a professora relacionar os conteúdos aos interesses das crianças.

Ao perceber o interesse da criança por animais (por morar no interior, ele costuma cuidar dos animais em casa), a professora propôs à ele escrever um livrinho sobre tudo o que ele sabe sobre os animais. Em seguida, a professora estendeu o convite para a turma, estimulando assim as crianças a escreverem sobre o que gostam e ao mesmo tempo praticarem a alfabetização e o letramento.

Toda semana as crianças têm aula de reforço de aprendizagem. A aula de reforço busca reforçar o processo de aprendizagens de crianças que sentem mais dificuldades para compreender os temas trabalhados em aula, assim, na aula de reforço é trabalhado/reforçado conteúdos já trabalhados em aula, porém de forma mais lúdica.

Na turma em que realizei a observação, ficou muito latente as dificuldades e desafios de algumas crianças em relação à alfabetização. Portanto, essas crianças que possuem maior dificuldade e precisam de um reforço no processo de ensino-aprendizagem, participam das aulas de reforço. A seguir, irei descrever uma das aulas de reforço que pude observar, a aula aconteceu em uma turma do 4º ano do Ensino Fundamental.

- A aula iniciou com a professora explicando que a aula acontecerá no Mato Pedagógico, assim as crianças foram calçar as botas, pois talvez o solo ainda poderia estar com umidade, então isso evitaria que elas trouxessem barro para a sala de aula após a atividade.
- Após as explicações iniciais, as crianças foram para o mato da escola, logo nas primeiras caminhadas as crianças encontram cogumelos nascendo no chão. A professora deu espaço para as crianças observarem os cogumelos e explicou que cogumelos são fungos que ajudam na decomposição da matéria prima. Após as crianças observarem os cogumelos presentes no solo, elas continuaram a caminhada.
- Ao chegarem no local desejado, a professora pediu para as crianças observarem as plantas.
- Em seguida, a professora realizou uma problematização instigando a curiosidade das crianças e questionando elas a partir da pergunta: “o que mais te chamou a atenção nas plantas?”
- A partir da problematização, a professora pediu para as crianças registrarem no caderno aquilo que mais chamou a atenção delas nas plantas observadas.
- Durante todo o processo de escrita, a professora sanou dúvidas e auxiliou as crianças nas suas dificuldades.
- A medida que as crianças foram finalizando a atividade, elas podiam brincar no Mato Pedagógico.



Arquivo pessoal, 2026.



Arquivo pessoal, 2026.



Arquivo pessoal, 2026.



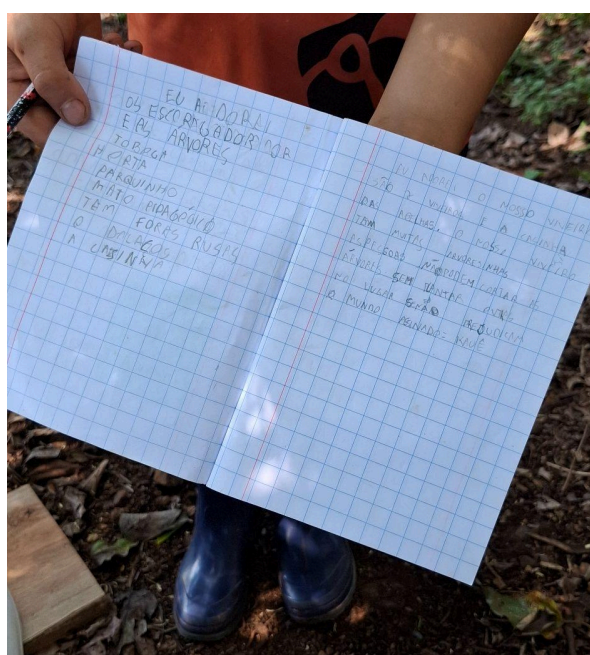
Arquivo pessoal, 2026.



Arquivo pessoal, 2026.



Arquivo pessoal, 2026.



Aula de reforço no Mato Pedagógico - Arquivo pessoal, 2026.

Compreendendo que, “a Educação do Campo caminha para o processo de transformação da realidade [...]” respeitando a diversidade cultural (Cruz, 2017, p. 214), nessa escola, a partir de diversos indicativos e atividades práticas, foi possível perceber que a diversidade social e cultural das crianças é valorizada no cotidiano escolar. Para exemplificar

esta afirmação, destaco uma contação de história que ocorreu no Mato Pedagógico, em que, considerando que no próximo domingo seria o Dia dos Povos Indígenas, a professora da turma do 4º ano lembrou da mãe de uma aluna que conhece a cultura indígena e possui um amplo conhecimento sobre, então a professora entrou em contato com essa mãe e a convidou para contar uma história sobre os povos indígenas.

Os professores mobilizaram todas as turmas da escola para assistirem a contação e organizaram a contação no Mato Pedagógico, espaço esse onde já foram contadas muitas outras histórias. Assim, na tarde de uma terça-feira ensolarada, todas as turmas se organizaram e a mãe da estudante contou a história.

A mãe da aluna iniciou a contação explicando sobre os indígenas, destacou que não é índio e sim indígenas, em seguida contou como os indígenas acreditam que aconteceu o surgimento deles ao longo da história. Ao final, ela desmistificou mitos e julgamentos muito usados/falados cotidianamente contra os indígenas. As crianças contemplaram a história com muita atenção e curiosidade.



Contação de história sobre os povos indígenas - *Arquivo pessoal, 2026.*



Contação de história sobre os povos indígenas - *Arquivo pessoal, 2026.*

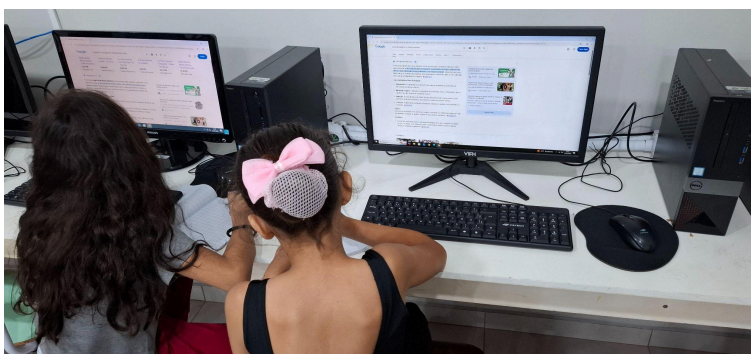


Contação de história sobre os povos indígenas - *Arquivo pessoal, 2026.*

Outra atividade que indicou a valorização cultural e social das crianças foi quando a professora responsável pelo contexto dos animais chamou a mãe de um aluno, que é formada em Medicina Veterinária, para falar sobre os animais - a professora explicou que ela busca fazer esse movimento de chamar pessoas formadas na área para explicar sobre os animais e também para as crianças tirarem suas dúvidas com um especialista na área.

A oficina dança de salão também é um indicativo de valorização social e cultural da identidade das crianças, pois segundo a coordenadora pedagógica, a dança de salão é a dança que os pais costumam dançar nas festas da comunidade, logo essa oficina é relevante por valorizar a cultura local.

As crianças também realizam pesquisas na sala de informática sobre alguns temas estudados em aula. Na imagem a seguir as crianças estavam pesquisando sobre sementes.



Pesquisa na sala de informática sobre uma semente - *Arquivo pessoal, 2026.*

Os contextos estão sempre articulados aos temas trabalhados em aula, dessa forma, observamos que a cultura do campo é valorizada e a realidade das crianças é contemplada, pois mesmo as crianças que moram na cidade, elas tem em casa um pé de alecrim, cebola e etc., podemos assim exemplificar uma atividade na qual, as crianças foram até o Viveiro da

escola para identificar quais mudas já estavam grandes o suficiente para vender e doar na feira do Dia da Família na Escola. Após a observação minuciosa, as crianças anotaram no caderno o que é cada muda presente no Viveiro, em seguida realizaram uma pesquisa sobre a necessidade das plantas (se determinado tipo de planta frutífera precisa mais de sol, chuva, calor, frio...). Por fim, as crianças fizeram uma produção textual relatando a experiência de observação e pesquisa no Viveiro da escola.

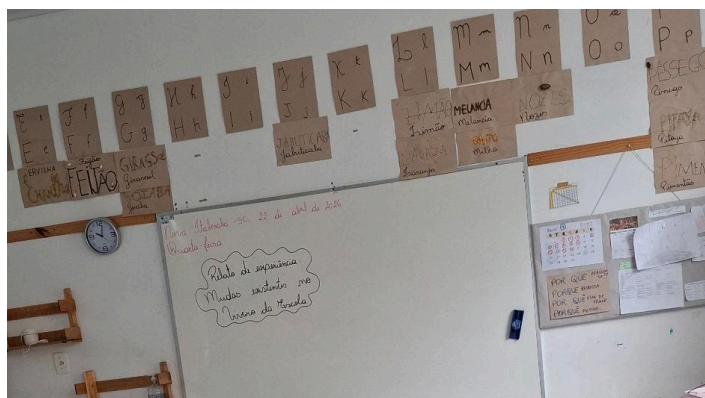
Quando as crianças estavam retornando para a sala de aula, elas viram diversas mudas da árvore Uva Japão que nasceu espontaneamente no solo. Logo, novas ideias foram surgindo e outras atividades foram sendo pensadas pela professora e pelas crianças. A Educação do Campo é concebida como “uma educação que valorize, [...] a identidade, a cultura, as raízes e a memória dos povos do campo e seja voltada às práticas sociais” (Cruz, 2017, p. 222).



Estudo no viveiro das sementes - Arquivo pessoal, 2026.



Estudo no viveiro das sementes - Arquivo pessoal, 2026.



Estudo no viveiro das sementes - Arquivo pessoal, 2026.

Por ser uma escola Do Campo e No Campo, há muitas possibilidades nesse espaço e os temas podem ser explorados levando em consideração a realidade das crianças, evidenciamos então mais uma atividade, que explorou o espaço e os elementos naturais (mesmo estando em reforma). Para trabalhar sobre horas e relógio, a professora levou as crianças ao pátio da escola e pediu para as crianças observarem onde nasce o sol. Após a observação, a professora explicou sobre orientação espacial (direita/esquerda, pontos cardeais...), em seguida, as crianças foram em busca de uma vara/ripa de madeira para construir um relógio de Gnômon.

Quando as crianças estavam procurando o pedaço de madeira, eles encontraram os pedreiros trabalhando no cercado do parque, então as crianças pararam para observar os

pedreiros trabalhando, a professora lembrou as crianças que na semana passada haviam trabalhado medidas e então ela instigou as crianças a perguntarem aos pedreiros sobre medidas, sobre como eles faziam, sobre por que eles precisam medir e etc. Esse momento de troca não estava no planejamento, mas foi muito interessante, pois a partir do trabalho de campo as crianças puderam trabalhar na prática conteúdos já estudados na teoria, e o que possibilitou isso foi não só a metodologia da professora, mas também o espaço - a terra, o pátio amplo, as árvores e o sol sem nem uma construção fazendo sombra.

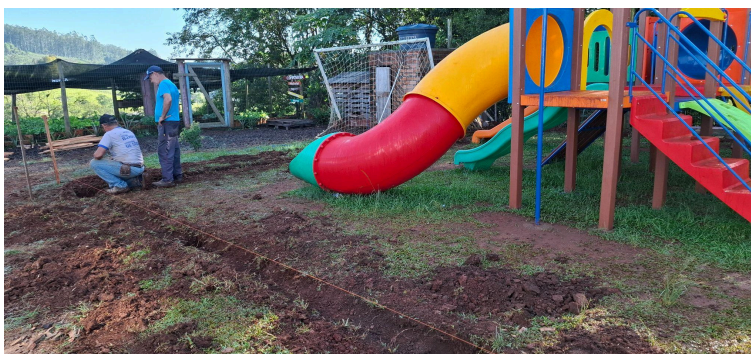
Após o diálogo com os pedreiros, as crianças encontraram a ripa que estavam procurando e foram até um espaço sem tanta sombra. A professora explicou como seria construído o relógio e então cavaram o burraco e fizeram o relógio. Após a construção, a professora explicou como ver a hora nesse relógio e por fim as crianças realizaram a observação das horas e do relógio.



Arquivo pessoal, 2026.



Arquivo pessoal, 2026.



Arquivo pessoal, 2026.



Construção do relógio Gnômon - Arquivo pessoal, 2026.



Construção do relógio Gnômon - Arquivo pessoal, 2026.

Quando as crianças sentem dificuldade nas atividades, a professora estimula a criança a pensar e encontrar a resposta. A professora fica atenta às perguntas que surgem durante as aprendizagens, passando de mesa em mesa para ajudar cada criança, observando suas individualidades no processo de ensino-aprendizagem. Algumas crianças da turma tem muitas dificuldades de aprendizagem, mas a professora reforça que todas as crianças têm conhecimentos, e isso é reforçado através da citação de Paulo Freire “não há saber mais ou saber menos: há saberes diferentes”, a professora sempre repete essa frase para a turma, contribuindo assim não só na aprendizagem intelectual, mas também na autoestima da criança.

Em entrevista, a professora relata que:

A identidade das crianças e o modo de vida delas é potencializada a partir da valorização da cultura das crianças, também busca-se levar as crianças a fazerem visitas nas famílias da comunidade. A depender do conteúdo que está sendo trabalhado, pode ser buscando no ambiente familiar da criança informações sobre o tema, informações sobre o que a família conhece sobre o assunto (Entrevistado 2, 2026).

Assim, a valorização cultural e social das crianças é potencializada diariamente e a comunidade é chamada para participar e estar junto com a escola compartilhando saberes.

3.1.5 Organização curricular própria

A educação é pensada de forma a atender às necessidades dos indivíduos do campo, com a possibilidade de adequar o calendário escolar às condições climáticas e ao ciclo de produção agrícola de cada região.

Compreendendo que, as Escolas do Campo “**revelam um PPP que envolve o trabalho coletivo**, desde a sua elaboração até efetivação e avaliação” (Marcoccia e Polon, 2017, p. 190-191), o Projeto Político Pedagógico da Escola Bela Vista foi construído coletivamente, na qual contou com a parceria de professores da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), campus Chapecó e também com professores da escola, gestores, serventes, motoristas dos transportes escolares e todos os envolvidos na comunidade, todos foram convidados a participar deste momento de estudo e elaboração do Projeto da escola. Destaca-se que, não foram todos os pais que quiseram participar, mas teve pais que participaram - quem vinha, dava a sua opinião/sugestão.

O Projeto Político-Pedagógico é um instrumento que vai orientar e nortear as ações educativas, no entanto necessita da participação da comunidade escolar, para que se reflita sobre os problemas, anseios e preocupações que se julgam importantes e para a construção de um planejamento coerente, contextualizado e que venha atender a essas expectativas (Cruz, 2017, p. 214).

A comunidade foi convidada a participar deste processo de elaboração do PPP, pois as famílias tinham o interesse que a escola se mantivesse presente na comunidade, a professora acredita que “*foi esse o incentivo para eles participarem e depois se manterem participando na escola. Assim, neste caso, a comunidade precisou resistir para que as crianças não fossem obrigadas a migrarem para uma escola urbana*” (Entrevistado 1, 2026), logo desde o

princípio “a Educação do Campo é uma prática social que enfrenta as contradições da vida cotidiana. Enfrenta [...] a luta pelo acesso à educação, pela ampliação da escolaridade, [...] as contradições básicas, como a concentração da renda e da terra” (Souza, 2010, p. 82).

O PPP “possibilita ao coletivo escolar pensar sobre as atuações a serem desenvolvidas no cotidiano escolar” (Marcoccia e Polon, 2017, p. 196), esse documento tem compromisso com “a identidade de sua comunidade, com o jeito de viver no/do campo e com suas atividades produtivas, sejam elas na agricultura ou em outros setores” (Marcoccia e Polon, 2017, p. 200). Neste ano, a atualização do Projeto Político Pedagógico aconteceu em uma das quartas-feiras à tarde que é destinada ao planejamento integrado e contou com a participação dos pais, professores e gestores da escola. A construção e permanente atualização deste documento é importante, pois:

A escola não está desvinculada dos acontecimentos sociais, assim, os direitos à saúde, moradia, educação, justiça, trabalho digno, transporte, entre outros devem ser temas a serem tratados quando da elaboração ou avaliação dos PPPs, pois a conjuntura política, social e econômica que envolve a escola do campo aponta caminhos para se pensar a educação (Marcoccia e Polon, 2017, p. 201).

Nesse sentido, entendendo como aconteceu o processo de reestruturação do novo Projeto Político Pedagógico e comparando às concepções teóricas acerca do tema, analisamos um Projeto construído no coletivo com toda comunidade local, que valoriza às especificidades do campo e mantém-se anualmente atualizado, sua atualização é importante porque segundo Cruz (2017) “um Projeto Político-Pedagógico requer um acompanhamento constante de toda a comunidade escolar; ele não é estático, é dinâmico” (Cruz, 2017, p. 222).

No capítulo II detalhamos como é a organização do currículo desta escola, assim compreendemos que essa escola possui uma organização própria, a matriz curricular é organizada pela Base Comum e pela Parte Diversificada (contextos) e as ACTIs (oficinas). Essa organização do currículo foi feita em 2018 e vem sendo realizada/aperfeiçoada todos os anos desde então.

A Base Comum do Currículo acontece no período matutino, já a Parte Diversificada (contextos) e as ACTIs (oficinas) acontecem no período da tarde. No entanto, há algumas exceções, o teatro por exemplo é uma oficina, mas ele está sendo ofertado de manhã; assim como, há algumas aulas no período da tarde. Assim, o que diferencia o currículo dessa escola para o de outras é a parte diversificada que é própria do campo e, principalmente, o modo como as professoras articulam os conhecimentos em sala de aula e fora dela; **nessa escola o**

conhecimento é construído e não apenas transmitido. Segundo a professora entrevistada, “*esta escola busca olhar para a realidade das crianças*” (Entrevistado 1, 2026).

Um elemento que diferencia essa escola de outras é que, em muitas situações, são as crianças que decidem - tomam decisões, como o hotel dos insetos no mato pedagógico, ou outra situação que as crianças decidiram sobre foi quando a doença da dengue estava em alta no município e as crianças criaram o adesivo da dengue para conscientizar a comunidade e o município em geral, em seguida as crianças com as professoras passaram na casa dos vizinhos e de outros moradores da comunidade para conversar/orientar sobre a dengue e entregar os adesivos confeccionados pelas crianças. Nesse sentido, as crianças participam na produção e construção do conhecimento.

Algo que pude observar nessa escola é a troca entre as crianças de diferentes turmas e faixa etárias, acreditamos que isso se dá a partir da troca durante os contextos, no momento em que chegam na escola, no momento do recreio, nas oficinas, no reforço de aprendizagem e/ou quando uma ou outra criança acaba entrando na sala de outra turma para devolver um lápis ou apenas para dar um oi, como o caso de uma criança da pré-escola que entrou na sala do quarto ano para devolver alguns lápis que tinha pego emprestado e dar um abraço na professora da turma.

As interações entre as crianças se dão também a partir de projetos organizados pelas professoras, como o Projeto Troca de Cartas, no qual a professora organizou com a sua turma uma caixa de papel decorada que ficou exposta para todas as turmas da escola, assim, diariamente as crianças escrevem cartas para outra criança da escola e colocam na caixa/correio. Uma vez na semana duas crianças do 4º ano, alunos da professora que organizou o projeto, pegam a caixa e passam nas salas entregando as cartas.

As crianças estão muito empolgadas com esse projeto, elas gostam de escrever cartas e esperam entusiasmadas pelo dia em que o entregador (um dos alunos do 4º ano) passará nas salas entregando as cartas. Isso é positivo, pois além de trabalhar o gênero carta e a produção textual, há também uma **interação e integração** entre as diferentes turmas na escola.



Projeto Troca de Cartas - Arquivo pessoal, 2026.



Projeto Troca de Cartas - Arquivo pessoal, 2026.

Referente à organização curricular, a parte comum do currículo é planejada individualmente por cada professor nas horas atividades, de manhã; a parte diversificada do currículo é planejada no coletivo, nas quartas-feiras à tarde.

As professoras decidem que vão trabalhar determinado assunto na parte diversificada (nos contextos), em seguida, as professoras analisam o que elas podem puxar disso para a parte comum (na sala de aula). Depois as professoras pegam o currículo da Amosc que é baseado na BNCC e cada professora vai então trabalhar com as habilidades propostas no currículo para a sua turma. Embora as habilidades sejam diferentes para uma turma e outra, mesmo assim todas estarão no mesmo caminho. Até o presente momento, apenas a professora de inglês utiliza apostilas. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e o Estatuto da

Criança e do Adolescente são legislações que subsidiam também o planejamento dos professores, mas não de forma direta como o currículo da Amosc. O livro didático é utilizado como material de apoio.

Quem participa do planejamento coletivo/integrado nas quartas-feiras à tarde, são os professores, a diretora, a coordenadora da escola, às vezes participam também secretários que atuam na secretaria de educação de Nova Itaberaba.

Ao questionar a professora acerca do porquê os conteúdos são planejados no coletivo, a professora explicou que *“é porque eles acreditam que se todos andarem juntos, todos irão conseguir se ajudar e também conseguirão chegar nos seus objetivos. Se cada um trabalhar na sua caixinha, um irá para um lado e o outro irá para outro lado”* (Entrevistado 2, 2026). Para a escola não perder a sua essência, principalmente do campo, as professoras acreditam que se organizar/planejar juntos é o essencial, percebemos assim que essa visão se aproxima à concepção de Marcoccia e Polon (2017), que enfatizam que *“o planejar se apresenta como um ato de compromisso político, ético e de competência técnica”* (Marcoccia e Polon, 2017, p. 196). Logo é:

Político porque tem uma intencionalidade e estabelece suas ações para com os grupos de alunos, crianças, jovens e adultos que adentram os muros da escola. Ético por agregar valores de compromisso com o ensino de qualidade que pretende. E de competência técnica porque, como profissional, apresenta o caminho que busca trilhar” (Marcoccia e Polon, 2017, p. 196).

Essa é uma escola que permite que as professoras escolham sua própria metodologia e se organizem de modo próprio, até porque não vem nada pronto. Tudo são as professoras que constroem. E segundo a professora entrevistada, *“tudo é construído a partir das trocas de vivência, trocas de ideias “ah, isso deu certo... isso não deu certo... isso dá para fazer de novo... o que dá para fazer junto?...”*. As professoras conseguem elaborar as próprias atividades” (Entrevistado 2, 2026). A professora entrevistada relata que:

A sua metodologia foi construída, principalmente, durante o seu percurso como acadêmica de Pedagogia na UFFS. Ou seja, enquanto vamos estudando com professoras na universidade, vamos construindo a nossa própria metodologia; construímos a nossa metodologia a partir da nossa constituição acadêmica, pessoal, profissional; assim vamos nos tornando professores (Entrevistado 2, 2026).

A professora destaca ainda que *“a metodologia é como uma colcha de retalhos, nos constituímos diariamente, mas principalmente na graduação”* (Entrevistado 2, 2026); a partir deste entendimento, voltamos para Praxedes e Rossato (2015) que sintetizam que *“o mais*

importante é que cada educador deve se conceber como um agente em contínua formação, assumindo para si aquela máxima filosófica e educativa que nos ensina que “o próprio educador deve ser educado” (Praxedes e Rossato, 2015, p. 11).

Acerca do perfil dos professores da Escolas do Campo Bela Vista, percebemos que eles têm práticas intencionais e voltadas à transformação dos sujeitos, atuam na Escola do Campo porque se identificam com essa concepção de educação e não como penalização. Montenegro e Oliveira (2010) alertam que:

A não viabilização para a qualificação profissional destes professores diminui sua autoestima e sua confiança no futuro, o que os coloca numa condição de **vítimas provocadoras de novas vítimas, na medida em que realizam um trabalho desinteressado, desqualificado e desmotivado**” (Montenegro e Oliveira, 2010, p. 65).

No caso dos professores da Bela Vista, no entanto, há valorização dos professores e do meio rural. Para o profissional que atua nesta escola, estar lá é uma opção e porque ele se identifica com a concepção Educação do Campo e em Tempo Integral. Dialogando com os professores da escola, percebo que, em sua maioria, os professores buscam estar cotidianamente se atualizando, alguns têm uma prática mais voltada à transformação dos sujeitos, buscam por metodologia ativas, trazem os conteúdos para a realidade da criança, outros assemelha-se mais aos princípios da teoria histórico-cultural, valorizam a parte social e as interações entre as crianças e eu acredito que é isso que faz essa escola acontecer.

Quanto ao processo de avaliação das crianças, na Educação Infantil a avaliação acontece por meio de portfólios e parecer descritivo, já nos Anos Iniciais a avaliação acontece por meio de provas, trabalhos, participação, mas de modo geral é uma avaliação formativa - onde não é considerado somente a nota da prova, mas sim o todo, para que assim seja possível ver a construção do processo de ensino-aprendizagem das crianças. É observada a interação da criança em sala de aula e também nos contextos, assim como é analisado o desenvolvimento da criança na escrita, leitura, oralidade e participação. Cabe evidenciar também que as crianças participam de avaliações externas.

Quanto ao Calendário Escolar:

O Calendário Escolar é elaborado com a participação da comunidade escolar, sendo normatizado e homologado pela Secretaria Municipal de Educação levando em consideração as especificidades da rede municipal e o que preconiza a legislação com mínimo de 200 dias letivos e/ou 800 horas de efetivo trabalho escolar. Nele estão

organizados os dias letivos, atividades realizadas com a família, festas, eventos da escola (Projeto Político Pedagógico, 2026, p. 35)

Destacamos que, se depois a escola precisar mudar alguma data no calendário, a escola tem autonomia para isso. O planejamento dos eventos acontecem no coletivo: entre professores e gestores da escola, recordamos assim Molina (2010) que enfatiza que:

A Educação do Campo não é somente um projeto educativo, uma modalidade de ensino, ela é uma perspectiva de transformação social, um horizonte de mudança nas relações sociais não só no campo, mas na sociedade brasileira, projetada pelos sujeitos coletivos de direito que a protagonizam. Este horizonte de transformação é, aliás, constituinte da noção de sujeitos coletivos” (Molina, 2010, p. 107).

Logo, quando dizemos que nesta escola os eventos, o PPP, as aulas e os outros demais projetos são pensados no coletivo, estamos falando de uma integração entre teoria e prática com toda a comunidade escolar, com princípios voltados à cidadania, à formação humana e integral, que olha para a identidade e realidade dos sujeitos, valoriza a heterogeneidade social e cultural e age com intencionalidade, para ser mais do que uma escola apenas localizada no meio rural, mas uma escola que está no campo e age com os princípios teóricos da Educação do Campo. Afirmando-se assim que na Escola do Campo Bela Vista estão presentes os princípios da educação do campo e se manifestam no currículo, na organização da escola e nas práticas pedagógicas, na relação com a comunidade e portanto, a pesquisa mostra que a escola apresenta elementos fundamentais da concepção da Educação do Campo, e como nos recorda Molina (2010), Educação do Campo é “[...] uma ação educativa contra-hegemônica, capaz de contribuir para uma transformação profunda na sociedade” (Molina, 2010, p. 103).

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa caracterizada como pesquisa qualitativa, do tipo Estudo de caso, na qual teve como fonte de dados a pesquisa de campo e a análise de documentos, objetivou analisar em que medida a perspectiva da Educação do Campo se concretiza na Escola do Campo em Tempo Integral Bela Vista, cujo objetivos específicos foram: I. Compreender a perspectiva da educação do campo destacando aspectos históricos e seus fundamentos; II. Analisar a implementação da perspectiva da educação do campo na escola Bela Vista, a partir do currículo escolar, da organização escolar (gestão, organização dos estudantes, relação com a comunidade, conselhos, instâncias de participação...) da organização do trabalho pedagógico (planejamento, práticas pedagógicas).

Concluimos esta pesquisa, confirmando a hipótese inicial, em que, considerando a trajetória histórica da Escola do Campo Bela Vista e entendendo que ocorreram importantes processos de resistência com a finalidade de evitar o seu fechamento, dentre os quais, foram efetivadas mudanças no currículo, nos processos de ensino-aprendizagem, nas relações com a comunidade, a escola apresenta princípios e características significativas da perspectiva teórica da Educação do Campo.

Finalizo essa pesquisa com muita gratidão pelo percurso vivido até aqui, a curiosidade e o desejo por estudar mais sobre a Educação do Campo estiveram presentes em todo o processo e, não posso deixar de dizer que, a escola impactou positivamente com suas práticas intencionais, a teoria aplicada na prática, o planejamento acontecendo de forma efetiva e emancipadora, os contextos integradores, a valorização social e cultural, a articulação entre escola e comunidade, o estímulo à autonomia, a criatividade, a organização do currículo e as múltiplas possibilidades que há em uma Escola do Campo.

Por fim, desejamos que essa pesquisa circule e os resultados contribuam para que outras Escolas sejam mobilizadas e tenham na educação do campo, a fundamentação para concretizar processos educativos emancipadores em suas comunidades, de modo que a cultura e os saberes dos sujeitos do campo sejam considerados como significativos no processo de ensino-aprendizagem, e que a perspectiva de Educação do Campo seja concretizada no currículo escolar das Escolas do Campo.

REFERÊNCIAS

BELTRAME, Lisaura Maria; SALVA, Sueli. **A brincadeira de faz de conta na perspectiva histórico-cultural: contribuições de Vigotski, Elkonin, Leontiev e Mukhina.** Revista Humanidades & Inovação v.8, n.68, 2021.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** *Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.* Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, n. 248, p. 27833, 23 dez. 1996.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Brasília, DF: Presidência da República, 1988.

BRASIL. **Ministério da Educação. Escola da Terra.** Brasília, DF: MEC, 2024.

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

CERIOLI, Paulo R.; FERNANDES, Bernardo Mançano; ARROYO, Miguel G. (org.); CALDART, Roseli Salete (org.); MOLINA, Mônica Castagna (org.). **Por uma educação do campo.** 5. ed. - Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

CENTRO DE INFORMAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA O BRASIL (UNIC Rio). **Declaração Universal dos Direitos Humanos.** Paris, 10 dez. 1948.

FELBERG, Altemar; SILVA, Geovani de Jesus. **Educação do Campo e autonomia: desenvolvimento comunitário e pedagogia de participação no assentamento do Movimento Sem Terra (MST), Luís Inácio Lula da Silva (Lulão).** Revista Brasileira de Educação do Campo, Tocantinópolis, v. 3, n. 2, p. 381–410, maio/ago. 2018. ISSN 2525-4863.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia.** Rio de Janeiro: Paz e terra, 1996, 25ª edição.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido.** São Paulo: Paz e Terra, 1995.

MUNARIM, Antônio; BELTRAME, Sônia; CONTE, Soraya Franzoni; PEIXER, Zilma Izabel (orgs). **Educação do Campo: Reflexão e Perspectivas.** Florianópolis: Insular, 2010.

PRAXEDES, Walter Lúcio de Alencar; ROSSATO, Geovanio (coautores). **Fundamentos da educação do campo: História, legislação, identidades camponesas e pedagogia.** São Paulo: Edições Loyola, 2015.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 1. ed. São Paulo, Editora Cortez, 2016.

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

TORRES, Andreza Marisa; TIMBÓ, Bruno Henrique Oliveira. **Educação integral nas escolas do campo: uma análise na Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental Manoel Alves de Araújo**. João Pessoa: Universidade Federal da Paraíba, 2015.

APÊNDICE A – Estado da Arte

Após a leitura do resumo de todos os trabalhos localizados no Repositório Digital da UFFS, selecionamos 11 trabalhos, estes trabalhos compõem o referencial teórico da pesquisa e estão grifados em amarelo nos anexos a seguir.

Pesquisa 1

Palavra-chave: “Educação do Campo”

Buscar em: GRADUAÇÃO

Recorte: [2020 a 2024]

Filtro: títulos que contém “Educação do Campo”

Resultado: 27

Dos 27 resultados, 2 são artigos científicos e 25 são monografias

Fonte/ plataforma de pesquisa	Descritores de busca	Título	Autor/a	Ano de publi cação	Tipo	Palavras-chave (da publicação)
Repositório Digital UFFS	“Educação do Campo”	A brincadeira de faz de conta na educação do campo: análise de dados a partir dos relatórios de estágio do ensino fundamental da UFFS Campus Chapecó	Débora Laís da Rosa	2023	Artigo Científico	Brincadeira de faz de conta; infância; ação do brincar; educação do campo; estágio nos anos iniciais.
Repositório Digital UFFS	“Educação do Campo”	Educação do campo e educação escolar indígena: uma análise do projeto político-pedagógico do Colégio Estadual do Campo Santa Inês	Denira Gabriel	2020	Monografia	Educação Escolar indígena. Educação Básica. Escola do Campo.
Repositório Digital UFFS	“Educação do Campo”	A importância da educação do campo para as comunidades do entorno do Colégio do Campo da Paz: uma análise a partir das práticas educativas do Colégio Estadual do Campo da Paz	Jenifer Pedroso	2023	Monografia	Escola; Educação do Campo; Práticas Pedagógicas

Repositório Digital UFFS	“Educação do Campo”	Agroecologia e o ensino interdisciplinar em ciências da natureza na licenciatura em Educação do Campo	Antonio Ivan da Silva	2021	Monografia	Epistemologia. Currículo. Formação Docente.
Repositório Digital UFFS	“Educação do Campo”	Estudos sobre o ensino multiseriado: um debate (ir)relevante	Lúbia Ketti de Oliveira Vizzoto	2021	Monografia	Educação do campo; multiseriação; escolas do/no campo.
Repositório Digital UFFS	“Educação do Campo”	Escola do campo: os desafios apresentados a partir da experiência do Colégio Joany Guilherme de Lima e da Comunidade de Passo Liso	Evania Gobbi	2024	Artigo Científico	História, Educação do Campo, Sujeitos.
Repositório Digital UFFS	“Educação do Campo”	O canto como estratégia de revitalização e fortalecimento da língua e cultura Kaingang no diálogo com a educação do campo	Caroline Kafej dos Santos	2022	Monografia	Cultura Indígena. Canto Kaingang. Perda da Musicalidade. Revitalização da língua.
Repositório Digital UFFS	“Educação do Campo”	Educação do campo e a formação de professores: um diálogo com o curso de pedagogia da UFFS - Campus Chapecó	Jéssica dos Santos Kriki e Kesley	2021	Monografia	Formação Inicial; Pedagogia; Educação do Campo.
Repositório Digital UFFS	“Educação do Campo”	Educação do campo e escolarização de tempo integral em Nova Itaberaba-SC: da ameaça de fechamento à resistência da escola no campo	Eliandra Guera	2020	Monografia	Nuclearização. Escola do campo. Escola de tempo integral.
Repositório Digital UFFS	“Educação do Campo”	Licenciatura Interdisciplinar em Educação Do Campo - Ciências Naturais, Matemática e Ciências Agrárias da	Eliane Ribeiro	2023	Monografia	Licenciatura; Aluno/abandono; Egressos; Limites; Potencialidades.

		Universidade Federal da Fronteira Sul 2010-2022: limites e possibilidades				
Repositório Digital UFFS	“Educação do Campo”	Escola do campo: a sala de aula como prática de preservação da língua Kaingang	Valdemor Tedesco	2021	Monografia	Educação do Campo. Língua Kaingang. Bilinguismo.
Repositório Digital UFFS	“Educação do Campo”	Saberes e educação do campo no ensino de ciências: uma análise de um livro didático do ensino fundamental	Raquel Ferron Lassig	2021	Monografia	Ciências da natureza; docência; escola do campo; material didático PNLD.
Repositório Digital UFFS	“Educação do Campo”	Educação do campo e a etnomatemática: uma proposta pedagógica de ensino e aprendizagem da música	André Venícius do Amaral	2020	Monografia	Etnomatemática; Educação do Campo; Ensino e Aprendizagem; Música.
Repositório Digital UFFS	“Educação do Campo”	A BNCC na educação do campo e os impactos para os estudantes e professores da “Escola do Campo Aprendendo com a Terra e com a Vida” no governo do Paraná (2019-2022)	Ana Claudia Borba da Silva	2024	Monografia	BNCC; Reforma do Ensino Médio; Educação do Campo; Colégio Estadual do Campo Aprendendo com a Terra e com a Vida.
Repositório Digital UFFS	“Educação do Campo”	A formação na Licenciatura em Educação do Campo: vivências e desafios em Biologia, Física e Química	Rafaela Alves dos Santos	2019	Monografia	Ciências da Natureza, Educação do Campo, Formação de professores.
Repositório Digital UFFS	“Educação do Campo”	Plantas medicinais na cultura mbyá guarani: uma revisão bibliográfica nos trabalhos de conclusão de curso	Leivi Pereira Bento	2023	Monografia	Produção acadêmica; Saberes ancestrais; Indígenas; Educação do Campo; Ensino de Ciências.
Repositório Digital UFFS	“Educação do Campo”	Estudo da proposta multianos (SEED-PR): desafios	Jaquelin e Eleuteri	2021	Monografia	Educação do Campo. Escolas de Pequeno Porte. Proposta

		e possibilidades	o Botesini			Multianos. Multissérie. Fechamento de escolas.
Repositório Digital UFFS	“Educação do Campo”	Análise das práticas socioculturais dos/as estudantes do curso de formação de docentes do colégio Iraci Salette considerando os conceitos de habitus e capital cultural de Pierre Bourdieu	Deise Mari Oliveira da Costa de Souza	2021	Monografia	Formação de educadores/as; Habitus; Capital Cultural; Pierre Bourdieu; Educação do Campo.
Repositório Digital UFFS	“Educação do Campo”	Entrada e permanência da mulher indígena na universidade: um olhar reflexivo desde o curso interdisciplinar em educação do campo: ciências da natureza/UFFS/Erechim/RS	Lucimar a Vaz	2022	Monografia	Educação; Mulheres; Universidade; Superação.
Repositório Digital UFFS	“Educação do Campo”	Marcos normativos da educação infantil no e do campo	Marli Alves Batista Makowski	2023	Monografia	Educação Infantil; Legislação; Educação do Campo.
Repositório Digital UFFS	“Educação do Campo”	O ensino da matemática nas escolas do campo por meio da modelagem matemática	Silvana Bueno da Silva Marcelitis	2023	Monografia	Educação do campo; modelagem matemática; ensino da matemática.
Repositório Digital UFFS	“Educação do Campo”	As formas de trabalho desenvolvidas pelos Kaingang da terra indígena de Mangueirinha (1970 – 2020)	Lucas Luiz de Lima	2023	Monografia	Cultura; Kaingang; Trabalho.
Repositório Digital UFFS	“Educação do Campo”	Educação do campo: evasão escolar na Escola Indígena Estadual de Ensino Fundamental Fág Mág	Indiama dos Santos Paliano	2019	Monografia	Evasão escolar. Educação do Campo. Ensino Superior.

Repositório Digital UFFS	“Educação do Campo”	Educação infantil: uma verdade desvelada	Samara Terres da Silva e Tailane da Silva Bitelo	2021	Monografia	Educação do Campo; Educação Infantil; Desempenho Escolar.
Repositório Digital UFFS	“Educação do Campo”	Fechamento das escolas no campo em Mariano Moro/RS: rupturas, ruínas e memórias	Gabriela Carla Sychocki	2022	Monografia	Escola do/no campo; Mariano Moro; memórias.
Repositório Digital UFFS	“Educação do Campo”	Análise crítica de livros didáticos aplicados ao ensino de química, uma perspectiva para o ensino médio	Patrícia Rodrigues	2022	Monografia	Aprendizagem significativa; Currículo; Estratégias de Ensino Livro Didático.
Repositório Digital UFFS	“Educação do Campo”	A educação inclusiva em duas escolas do município de Cândido de Abreu (PR)	Maicon Eliton Piai dos Santos	2020	Monografia	Educação Inclusiva. Educação Especial. Projeto Político Pedagógico.

Pesquisa 2

Inicialmente eu pesquisei por: “Educação do Campo e escola”, porém **não houve resultados para essa busca.** Então, eu pesquisei por “Escola do Campo” e obtive 9 resultados.

Palavra-chave: “Escola do Campo”

Buscar em: GRADUAÇÃO

Recorte: [2020 a 2024]

Filtro: títulos que contém “Escola do Campo”

Resultado: 9

Dos 9 resultados, **1 é artigo científico e 8 são monografias**

Fonte/ plataforma de pesquisa	Descritores de busca	Título	Autor/a	Ano de publi cação	Tipo	Palavras-chave (da publicação)
Repositório Digital UFFS	“Escola do Campo”	Educação do campo e educação escolar indígena: uma análise do projeto	Denira Gabriel	2020	Monografia	Educação Escolar indígena. Educação Básica. Escola do Campo.

		político-pedagógico do Colégio Estadual do Campo Santa Inês				
Repositório Digital UFFS	“Escola do Campo”	O ensino da matemática nas escolas do campo por meio da modelagem matemática	Silvana Bueno da Silva Marcelits	2023	Monografia	Educação do Campo; modelagem matemática; ensino da matemática.
Repositório Digital UFFS	“Escola do Campo”	A BNCC na educação do campo e os impactos para os estudantes e professores da “Escola do Campo Aprendendo com a Terra e com a Vida” no governo do Paraná (2019-2022)	Ana Claudia Borba da Silva	2024	Monografia	BNCC; Reforma do Ensino Médio; Educação do Campo; Colégio Estadual do Campo Aprendendo com a Terra e com a Vida.
Repositório Digital UFFS	“Escola do Campo”	Educação do campo e escolarização de tempo integral em Nova Itaberaba-SC: da ameaça de fechamento à resistência da escola no campo	Eliandra Guera	2020	Monografia	Nuclearização. Escola do campo. Escola de tempo integral.
Repositório Digital UFFS	“Escola do Campo”	Estudo da proposta multianos (SEED-PR): desafios e possibilidades	Jaqueline Eleuterio Botesini	2021	Monografia	Educação do Campo. Escolas de Pequeno Porte. Proposta Multianos. Multissérie. Fechamento de escolas.
Repositório Digital UFFS	“Escola do Campo”	Escola do campo: os desafios apresentados a partir da experiência do Colégio Joany Guilherme de Lima e da Comunidade de Passo Liso	Evania Gobbi	2024	Artigo científico	História, Educação do Campo, Sujeitos.
Repositório Digital UFFS	“Escola do Campo”	Saberes e educação do campo no ensino de ciências: uma análise de um livro didático do ensino fundamental	Raquel Ferron Lassig	2021	Monografia	Ciências da natureza; docência; escola do campo; material didático PNLD.

Repositório Digital UFFS	“Escola do Campo”	Escola do campo: a sala de aula como prática de preservação da língua Kaingang	Valdemor Tedesco	2021	Monografia	Educação do Campo. Língua Kaingang. Bilinguismo.
Repositório Digital UFFS	“Escola do Campo”	Educação do campo: evasão escolar na Escola Indígena Estadual de Ensino Fundamental Fág Mág	Indiamara dos Santos Paliano	2019	Monografia	Evasão escolar. Educação do Campo. Ensino Superior.

Pesquisa 3

Palavra chave: “Escola do Campo em Tempo Integral Bela Vista”

Buscar em: GRADUAÇÃO

Recorte: [2020 a 2024]

Filtro: títulos que contém “Escola do Campo em Tempo Integral Bela Vista”

Resultado: 1

Sendo o tipo: [1 monografia](#)

Fonte/ plataforma de pesquisa	Descritores de busca	Título	Autor/a	Ano de publicação	Tipo	Palavras-chave (da publicação)
Repositório Digital UFFS	“Escola do Campo em Tempo Integral Bela Vista”	Educação do campo e escolarização de tempo integral em Nova Itaberaba-SC: da ameaça de fechamento à resistência da escola no campo	Eliandra Guera	2020	Monografia	Nuclearização. Escola do campo. Escola de tempo integral.

APÊNDICE B - perguntas para os entrevistados

ENTREVISTADO 1 - ATUOU NA GESTÃO E É PROFESSORA NA ESCOLA, PARTICIPOU DO PROCESSO DE REFORMULAÇÃO CURRICULAR DA ESCOLA.

Contextualização e articulação entre escola e vida

No município de Nova Itaberaba, como é compreendido o conceito Educação do Campo?

Por que a escola passou a denominar-se escola do campo?

Como foi essa construção? (aqui será retomada da história da escola)

Quais políticas embasaram a implementação da Educação do Campo no Município?

Por que a escola criou o seu próprio movimento? Como se deu esse processo?

Em quais momentos a participação da comunidade se destacou/destaca nesta escola?

Por que a participação da comunidade é importante?

Como você acredita que deve acontecer essa articulação entre escola do campo e comunidade? A partir desse ideal, como você percebe que acontece essa relação?

Formação humana e integral

Como o município organiza as formações de professores?

A mesma formação acontece para todos os professores do município e região ou é organizada uma formação específica para os professores das escolas do campo?

Como os professores e gestão escolar são orientados quanto à formação integral dos sujeitos do campo?

Nessas formações, o que é trabalhado?

Quem organiza/promove essa formação?

Como você entende a ideia de formação integral dos sujeitos?

De que maneira a escola proporciona essa formação ?

Há alguma dimensão (física, psicológica, intelectual e social...) que é mais valorizada em detrimento de outra?

Como os professores são orientados quanto à isso?

Emancipação e autonomia

Há desafios que a escola enfrenta para garantir uma Educação No e Do Campo que respeite a autonomia, a emancipação e a identidade dos sujeitos? Quais?

Como esses desafios são superados?

Quais são os indicadores de que essa escola é inclusiva, respeita as diferenças e a autonomia das crianças?

Valorização da diversidade cultural e social

Como foi organizada e realizada a construção do Projeto Político Pedagógico da escola?

Como aconteceu a participação da comunidade?

De que modo a comunidade foi incentivada a participar? Teve orientações? Como isso foi organizado?

De que forma é potencializada a identidade e os modos de vida dos educandos? O que poderia ser diferente? E o que tem funcionado muito bem em relação a isso?

Organização curricular própria

Na sua visão, trabalhando na secretaria de educação do município, os conteúdos curriculares e metodologias são apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos nesta Escola do Campo? Por quê? Quais orientações os professores recebem?

Que materiais didáticos são fornecidos pela Seduc?

Como está a questão do apostilamento na Escola do Campo? Há processos de resistência?

Os professores da escola foram consultados sobre esta proposta de apostilamento? Tem sido discutido isso com os pais também? O que eles pensam sobre?

De que forma é organizado o calendário escolar?

ENTREVISTADO 1 - ATUOU NA GESTÃO E É PROFESSORA NA ESCOLA, PARTICIPOU DO PROCESSO DE REFORMULAÇÃO CURRICULAR DA ESCOLA.

ENTREVISTADO 4 - ATUOU NA GESTÃO ESCOLAR.

Contextualização e articulação entre escola e vida

Como a escola e a comunidade articulam-se entre si?

De que maneira a escola estabelece relação com a comunidade?

Na escola, a comunidade está presente em quais espaços, ações, momentos e tempo?

Quando é possível perceber a comunidade e a escola juntas?

Como é feito o convite para a participação da comunidade?

Em quais projetos e atividades pedagógicas a comunidade participa?

De que maneira é incentivada a participação dos pais?

Há organização estudantil na escola?

Quais são os temas/espacos de decisão que competem aos estudantes?

Quais são os temas/espacos de participação dos professores?

Quais momentos e temas ocorrem decisões coletivas (toda a comunidade escolar)?

Há CPMF na escola? Em que momento os pais/comunidade participam das decisões? Quem participa? Em que momentos? Quem decide o que vai fazer com o dinheiro que entra na escola?

Porque essa escola tem a lista de espera?

Formação humana e integral

A escola promove a inclusão e a participação das crianças? Em quais momentos?

De que maneira é garantida a formação integral dos sujeitos do campo que estudam nesta escola?

Emancipação e autonomia

Em quais momentos a autonomia e emancipação das crianças é estimulada? De que maneira a gestão colabora neste processo?

Pode citar ações e atividades onde percebe-se a autonomia das crianças sendo estimulada e realizada de forma concreta?

Quais ações ganham destaque quando associamos a autonomia à essa escola?

Valorização da diversidade cultural e social

Considerando a diversidade local (social e cultural), como a escola acolhe essas diferenças?

De que maneira a gestão e os professores acolhem as diferentes infâncias presentes nesta escola? Há estratégias pedagógicas?

Podemos observar a valorização e o fortalecimento da identidade das crianças, da cultura e dos seus modos de viver a partir de quais elementos?

Quais as estratégias/atividades pedagógicas que fortalecem a identidade dos educandos?

Como é o processo de elaboração e revisão do PPP?

Quem participa da elaboração/revisão do PPP?

Como são chamados a participar?

Quais elementos da cultura da comunidade são presentes na escola?

Organização curricular própria

Como é organizado o currículo desta escola? O que diferencia o currículo desta escola para outras escolas do município?

Como são decididos os conteúdos /temas geradores que serão trabalhados?

Como ocorre e quem participa do planejamento acerca dos eventos da escola?

Como ocorre o planejamento das aulas pelos professores?

Como ocorre e quem participa do planejamento acerca da organização dos contextos?

Que materiais subsidiam a elaboração do planejamento dos professores?

Como ocorre o processo de avaliação dos estudantes?

Há participação em avaliações externas?

Quem define os conteúdos que serão trabalhados em sala de aula?

Como são definidos os conteúdos? Quem organiza? Por que os conteúdos são planejados no coletivo?

Nas formações de professores, o que é trabalhado (quais temas)?

Como ocorre a formação de professores?

Quem decide sobre os temas que serão trabalhados?

Quais materiais didáticos são utilizados na escola? As crianças e os professores usam livros didáticos, apostilas?

Há alguma especificidade no calendário da escola? (comemorações, festas...)

**ENTREVISTADO 1 - ATUOU NA GESTÃO E É PROFESSORA NA ESCOLA,
PARTICIPOU DO PROCESSO DE REFORMULAÇÃO CURRICULAR DA
ESCOLA.**

**ENTREVISTADOS 2 E 7 - É PROFESSORA NA ESCOLA E PARTICIPOU DO
PROCESSO DE REFORMULAÇÃO CURRICULAR DA ESCOLA.**

ENTREVISTADO 3 - É PROFESSOR NA ESCOLA.

Contextualização e articulação entre escola e vida

Na sua percepção, os estudantes gostam de estar nesta escola?

Quais as trocas que há entre: comunidade, escola e sala de aula?

Formação humana e integral

Como os professores percebem a formação para além da intelectual somente?

Quais práticas são utilizadas para estimular o desenvolvimento das crianças em todos os seus aspectos (físicos, psicológicos, intelectual, social)?

Emancipação e autonomia

Em quais atividades as crianças são estimuladas a terem autonomia?

De quais momentos decisórios as crianças participam?

A escola percebe a autonomia como um princípio importante no desenvolvimento das crianças? Por que?

De que maneira as crianças são estimuladas a tomarem decisões e fazerem as suas coisas no ambiente escolar?

Valorização da diversidade cultural e social

A cultura, os costumes e os valores... da comunidade é percebida e valorizada pela escola?

De que modo vocês sentem que é valorizada a identidade social e cultural?

De que modo as diferenças (sociais e culturais) e a identidade das crianças são incluídas no planejamento?

Os conteúdos são trabalhados a partir da realidade das crianças, como isso é feito? Pode citar um exemplo?

Organização curricular própria

Como ocorre o planejamento das aulas (como planeja, com quem planeja...)?

Como professora, você sente que tem autonomia para escolher a sua metodologia de ensino? Como esse processo acontece?

Quem define os conteúdos que serão trabalhados em sala de aula?

Como são definidos os conteúdos? Quem organiza?

Por que é escolhida tal metodologia? Por que os conteúdos são planejados no coletivo?

Até que ponto você tem autonomia na definição dos conteúdos? Como você olha para a realidade dos educandos nesse processo de planejamento?

De que maneira os conteúdos são adequados à realidade das crianças do campo?

Nas formações de professores, o que é trabalhado (quais temas)?

Como ocorre a formação de professores?

Quem decide sobre os temas que serão trabalhados?

Como são decididos os conteúdos /temas geradores que serão trabalhados?

Como ocorre e quem participa do planejamento acerca dos eventos da escola?

Como ocorre o planejamento das aulas pelos professores?

Como ocorre e quem participa do planejamento acerca da organização dos contextos?

Que materiais subsidiam a elaboração do planejamento dos professores?

Como ocorre o processo de avaliação dos estudantes?

Há participação em avaliações externas?

ENTREVISTADOS 5 E 6 - PAIS ATIVOS NA COMUNIDADE.

Contextualização e articulação entre escola e vida

De que maneira vocês sentem a articulação/parceria/relação entre escola e comunidade?

Na escola, a comunidade está presente em quais espaços, ações, momentos e tempo?

Como é feito o convite para a participação da comunidade?

Vocês sentem que podiam participar em mais momentos? Quais?

Por que você matriculou o seu filho nesta escola?

Formação humana e integral

Na sua visão, as crianças se sentem bem nesta escola? Elas sentem falta de algo?

As crianças gostam de frequentar esta escola? Por quê?

Você sente que as diferenças são acolhidas?

Porque essa escola é importante?

Emancipação e autonomia

Você sente que as crianças podem tomar decisões dentro do ambiente escolar? Pode citar um exemplo em que você observou isso acontecendo?

Valorização da diversidade cultural e social

A vida no campo é valorizada ou as crianças estudam para quando crescer sair do campo e ir morar e trabalhar na cidade? A partir de quais indicadores podemos perceber a valorização do campo e da cultura das crianças?

Você conhece o Projeto pedagógico da escola?

Se a pergunta acima for afirmativa, perguntar: Vocês já tiveram contato com esse documento? Em quais momentos? De que maneira aconteceu a participação de vocês durante a elaboração deste documento?

Você acha interessante o que as crianças aprendem nesta escola? Por quê?

Essa escola tem algo diferente das outras escolas?

A escola tem sido muito procurada para matricular as crianças. Na sua opinião, porque as famílias mesmo morando na cidade querem que os filhos estudem nesta escola?

Organização curricular própria

Na sua visão, as atividades e conteúdos trabalhados nesta escola fazem sentido para as crianças? De que modo os conteúdos estão relacionados ao meio rural (à cultura e identidade das crianças)?

A escola trabalha assuntos diferentes das outras escolas? Quais?

Você acha que os contextos presentes na escola são importantes (horta, animais...)? Por quê?

Que materiais didáticos as crianças usam (livros, apostilas...)?

O calendário da escola é adaptado conforme a realidade da comunidade? Há períodos de colheita? Como é quando há eventos/festas na comunidade?

Pode citar um exemplo em que você percebeu que a escola ajustou o calendário escolar por conta de alguma festividade ou necessidade específica da comunidade?