



Instituto Federal Catarinense
Programa de Pós-Graduação em Educação
Campus Camboriú

TAINARA PREILIPPER

**UM OLHAR PARA AS ESCOLAS DO MEIO RURAL:
ENTRE RUPTURAS E PERMANÊNCIAS QUE CONSTITUEM UMA EDUCAÇÃO
DO CAMPO**

Camboriú

2023

TAINARA PREILIPPER

**UM OLHAR PARA AS ESCOLAS DO MEIO RURAL:
ENTRE RUPTURAS E PERMANÊNCIAS QUE CONSTITUEM UMA EDUCAÇÃO
DO CAMPO**

Dissertação submetida ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Instituto Federal Catarinense – *Campus* Camboriú, para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Processos Formativos e Políticas Educacionais

Orientadora: Profa. Dra. Marilane Maria Wolff Paim

Camboriú

2023

P924o Preilipper, Tainara
Um olhar para as escolas do meio rural: entre rupturas e permanências que constituem uma educação do campo / Tainara Preilipper; orientadora Marilane Maria Wolff Paim. -- Camboriú, 2023.
151 p.

Dissertação (mestrado) – Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE) do Instituto Federal Catarinense - Campus Camboriú, 2023.

Inclui referências.

1. Educação rural. 2. Escolas rurais – Médio Vale do Itajaí (SC). I. Paim, Marilane Maria Wolff. II. Instituto Federal Catarinense. Programa de Pós-graduação em Educação. III. Título.

CDD 370.91734

TAINARA PREILIPPER

**UM OLHAR PARA AS ESCOLAS DO MEIO RURAL: ENTRE RUPTURAS E
PERMANÊNCIAS QUE CONSTITUEM UMA EDUCAÇÃO DO CAMPO**

Esta Dissertação foi julgada adequada para a obtenção do título de Mestre em Educação e aprovada em sua forma final pelo curso de Mestrado em Educação do Instituto Federal Catarinense – *Campus Camboriú*.

Camboriú (SC), 13 de setembro de 2023.

autenticação eletrônica na folha de assinaturas

Prof.^a Marilane Maria Wolff Paim, Dr.^a

Orientadora e presidente da banca examinadora

Instituto Federal Catarinense

BANCA EXAMINADORA

autenticação eletrônica na folha de assinaturas

Prof. Sadi José Rodrigues da Silva, Dr.

Secretaria de Estado da Educação de Santa Catarina

autenticação eletrônica na folha de assinaturas

Prof.^a Bernadete Machado Serpe, Dr.^a

Instituto Federal Catarinense



Emitido em 13/09/2023

DECLARAÇÃO Nº 25/2023 - CCPGE (11.01.03.47)

(Nº do Protocolo: NÃO PROTOCOLADO)

(Assinado digitalmente em 27/09/2023 14:11)

BERNADETE MACHADO SERPE
PROFESSOR ENS BASICO TECN TECNOLOGICO
CGE/BLU (11.01.09.01.03.07)
Matricula: ###331#0

(Assinado digitalmente em 27/09/2023 19:08)

MARILANE MARIA WOLFF PAIM
DIRETOR
DPPGI/REIT (11.01.18.95)
Matricula: ###035#4

(Assinado digitalmente em 27/09/2023 12:30)

SADI JOSÉ RODRIGUES DA SILVA
ASSINANTE EXTERNO
CPF: ###.###.950-##

Visualize o documento original em <https://sig.ifc.edu.br/documentos/> informando seu número: **25**, ano: **2023**, tipo: **DECLARAÇÃO**, data de emissão: **27/09/2023** e o código de verificação: **d9333d3255**

Reitero a dedicação realizada em meu trabalho de conclusão de curso, que possibilitou esta construção: dedico este trabalho para todos aqueles que transformam, ressignificam, acreditam e lutam por uma Educação do Campo.

E ao Schimmel, meu cavalo, que me fortaleceu e serviu enquanto fonte de inspiração durante os caminhos desta escrita e partiu quando soube que eu conseguiria andar sozinha.

AGRADECIMENTOS

Durante todo o percurso da pós-graduação e da dissertação, fui abrilhantada por muitas vozes que me acolheram e encorajaram, às quais não poderia deixar de agradecer por terem sido essenciais em minha trajetória.

Agradeço a Deus por sua presença em minha vida.

Agradeço à minha orientadora, Profa. Dra. Marilane Maria Wolff Paim, por ter acreditado na pesquisa e em mim enquanto pesquisadora, por ser a minha base durante toda a construção. Sua participação no processo de escrita o tornou mais leve, me permitiu voar e me ajudou nas aterrissagens quando as angústias permeavam alguns caminhos tomados. Minha admiração por você ultrapassa a pesquisa e a sua potência ao orientar. És uma pessoa incrível.

À banca de qualificação, por todas as sugestões que ajudaram a traçar as próximas etapas do trabalho. Foram orientações valiosas do Prof. Dr. Sadi José Rodrigues da Silva, do Prof. Dr. Jerônimo Sartori, e, de modo especial, da Profa. Dra. Bernadete Machado Serpe, por quem tenho muito carinho e gratidão e que foi a responsável por me incentivar para a pós-graduação; sua luz é contagiante!

À educação pública, ao Instituto Federal Catarinense e a todos os profissionais que se fizeram presente em minhas vivências, por todos os discursos transformadores e as reflexões compartilhadas.

Às minhas extraordinárias amigas da vida, agradeço pela compreensão nas ausências e por todo o acolhimento.

Aos meus colegas do PPGE/IFC, obrigada por todas as memórias.

Aos meus pais, Ireneu e Marily, por serem meu alicerce e apoio. Agradeço de modo especial ao meu pai, que me permitiu reconhecer o campo e as bonitezas da terra, sempre me envolvendo em grandes atividades realizadas. Este é o meu lugar.

Ao meu irmão Kauê, por sempre correr com um papel e uma caneta quando gritava que tive uma ideia para incluir na escrita e por me ajudar da sua maneira, quando solicitado.

Aos meus avós, Friedlida, Elimar, Sigbert e Amanda (*in memoriam*), por todas as lembranças tecidas, por todo cuidado e carinho e por estarem sempre presentes.


A todos os meus animais, que fazem o mundo ter sentido. Não poderia deixar de citar meus cachorros Olly, Buddy e Sagu, meu coelho Smiggle, minha égua Rasputcha e o meu bezerro crescido e rebelde, Lolinho. Olly, obrigada por ter feito com que nenhuma noite de escrita fosse solitária.

Agradeço imensamente às secretarias de educação dos municípios, por autorizarem a realização da pesquisa, e às escolas, que gentilmente aceitaram fazer parte deste processo, divulgando a pesquisa e possibilitando o acesso aos seus projetos político-pedagógicos, contribuindo imensamente.

De modo especial, agradeço às vozes dos profissionais, sujeitos da pesquisa. A eles, meu maior reconhecimento pela escolha de participação, pois foi a partir de suas respostas que o trabalho se materializou.

Ao UNIEDU/FUMDES – Programa de Bolsas Universitárias de Santa Catarina, pela possibilidade da realização da pesquisa, por meio da concessão da bolsa.

Agradeço também a todos aqueles que, de alguma forma, se fizeram presentes nas vivências para a construção deste trabalho e de conhecimento.



*“[...] aqui é nosso Pedacinho do Céu...
é uma instituição que ensina acolhendo,
ouvindo, ensina com afeto.”*

(Profissional Trabalho no Campo, Escola da Serra)

RESUMO

A presente pesquisa desenvolveu-se a partir da temática das escolas inseridas no meio rural e a possibilidade de perceber como os sujeitos compreendem a Educação do Campo. O trabalho relacionou-se à linha de pesquisa “Processos Formativos e Políticas Educacionais” do Programa de Pós-Graduação em Educação do Instituto Federal Catarinense. Como problematização da pesquisa, questionou-se se as escolas do meio rural articulam, em suas práticas, meios para a constituição da proposta de uma Educação do Campo. Teve-se como objetivos analisar se as escolas localizadas no contexto rural articulam, em suas práticas, meios para a constituição da proposta de uma Educação do Campo; investigar as enunciações e a presença da Educação do Campo nos documentos oficiais norteadores; e compreender as rupturas históricas vivenciadas e as possibilidades das escolas rurais do Médio Vale do Itajaí para o estabelecimento de uma Educação do Campo. A partir do levantamento das escolas que integram esse meio, observou-se que, apesar do direito, as escolas rurais ainda são uma concepção predominante nesta área. O trabalho dialoga com diversas contribuições teóricas como Arroyo (1999; 2010; 2012), Brandão (2012), Caldart (2008; 2012), Fernandes (1999), Freire (1987; 1989; 2016), Gadotti (2009) e Ribeiro (2012). A proposta de uma Educação do Campo é essencial para os sujeitos que a constituem, pois considera e integra em suas práticas seus valores, conhecimentos, experiências e interesses, estando de acordo com as especificidades do contexto local. O estado do conhecimento realizado constatou que, embora existam críticas sobre as práticas elitizadas das escolas rurais, há necessidade de direcionarem-se olhares para além das análises comparativas. Com caráter qualitativo, o estudo de campo foi adotado como metodologia, e, para delimitar o universo da pesquisa de modo a considerar as variadas perspectivas, esta vinculou-se aos municípios do Médio Vale do Itajaí, em Santa Catarina. Selecionou-se uma escola inserida no meio rural de cada município e disponibilizou-se um questionário para todos os profissionais que tivessem interesse em participar da pesquisa. Para a análise das informações, adotou-se a técnica da análise de conteúdo proposta por Bardin (2011). Com uma leitura flutuante e os devidos polos cronológicos da análise, realizou-se a categorização dos dados. Primeiramente, elaborou-se o movimento de caracterização das vozes participantes e inferiu-se acerca das percepções voltadas para a Educação do Campo, destacando algumas práticas realizadas, como a educação em tempo integral, as associações com o cuidado de animais e ações voltadas para a agricultura. Pontuou-se também sobre a participação efetiva da comunidade e o acolhimento, que promove a sensação de pertencimento, fortalecendo o espaço. A partir das enunciações referentes ao documento norteador de sua prática, elucidou-se acerca da afirmação do documento mais utilizado pelos profissionais: a BNCC, o que demonstra a necessidade de sua problematização. Deste modo, as análises manifestaram a necessidade de entendimento e discussão de um currículo específico para a Educação do Campo, contemplando suas múltiplas denominações e reconhecendo seus saberes, de modo a colocar-se contra a homogeneização e as práticas da educação dominante. Ao potencializar o realizado, evidenciou-se a necessidade do direcionamento de formação e conscientização para o reconhecimento do campo, que, apesar de estar presente, é preciso ser identificado de maneira crítica, de modo a retratar os saberes e refletir na realidade de seus sujeitos, possibilitando sua emancipação.

Palavras-chave: Escola do meio rural. Educação do Campo. Médio Vale do Itajaí. Análise de conteúdo.

ABSTRACT

This research was developed based on the theme of schools inserted in the countryside and the possibility to understand how subjects understand Rural Education. This work was related to the line of research “Formative Processes and Educational Policies” of the Post-Graduate Program in Education of the Federal Institute of Santa Catarina (Santa Catarina Federal Institute). To problematize the research, we questioned whether the countryside schools properly articulate means to create a Rural Education proposal in their practice. The general objective was to analyze whether those schools meet these standards. For this purpose, the specific objectives were: a) investigating the enunciations and presence of Rural Education in the official guiding documents; and b) understanding the experienced historical ruptures and the possibilities of rural schools of the Middle Itajaí Valley for the creation of a Rural Education. From a query of the schools that integrate this category, it was found that, despite their right, rural schools are not yet a predominant concept in this area. The work dialogues with several theoretical contributions such as Arroyo (1999; 2010; 2012), Brandão (2012), Caldart (2008; 2012), Fernandes (1999), Freire (1987; 1989; 2016), Gadotti (2009) and Ribeiro (2012). The proposal of a Rural Education is essential for the subjects that constitute it, seeing as it considers and integrates, in its practices, their values, knowledge, experiences and interests, in accordance with the specificities of the local context. The study found that, although there are criticisms of elitist practices in rural schools, there is a need to look beyond comparative analysis. The adopted methodology was a qualitative field study, and to limit the research universe in order to consider a variety of perspectives, the research was linked to the municipalities of the Middle Itajaí Valley, in Santa Catarina. For this purpose, we selected one countryside school in each municipality, and offered a questionnaire to all professionals that were interested in participating the research. For the analysis of information, we adopted the content analysis technique proposed by Bardin (2011). With a floating reading and the proper chronological poles, the data was categorized. Firstly, the participating voices were categorized and inferences were made on the perceptions aimed at Rural Education, highlighting some of the practices, such as integral education and animal care with activities related to agriculture. A point was also made on the effective participation of the community and their reception, that promoted a feeling of belonging, strengthening the educational environment. From the enunciations referring to the guiding document of the practices, it was found that the most used document by the professionals was the Common National Curricular Base (BNCC). This showed a need for problematization, seeing as based on the analysis done, we found that a specific curriculum for Rural Education would be more appropriate, contemplating its multiple denominations and recognizing their knowledge in a move against the homogenization and practices of the dominant educational model. We found that there is a need to direct the formation and conscientization of professionals towards rural education, and to more critically evaluate the current model in order to reflect the reality of its subjects, allowing for their emancipation.

Keywords: Countryside schools. Rural Education. Middle Itajaí Valley. Content Analysis.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

FIGURAS

Figura 1 - Caminhos metodológicos da pesquisa	44
Figura 2 - Delimitação do Médio Vale do Itajaí no Estado de Santa Catarina.....	45
Figura 3 - Delimitação do Médio Vale do Itajaí.....	46
Figura 4 - Escolas existentes no contexto rural por cidade	49
Figura 5 - Principais apontamentos obtidos por meio dos questionários	71
Figura 6 - Principais apontamentos obtidos por meio dos questionários	72
Figura 7 - Principais apontamentos obtidos por meio dos questionários	73
Figura 8 - Principais apontamentos obtidos por meio dos questionários	74
Figura 9 - Principais apontamentos obtidos por meio dos questionários	75
Figura 10 - Divisão das temáticas	75
Figura 11 - Categorias de análise	76

GRÁFICOS

Gráfico 1 - Pesquisas da BDTD com relação à temática.....	24
Gráfico 2 - Pesquisas da SciELO com relação à temática.....	36
Gráfico 3 - Pesquisas da ANPED com relação à temática	40
Gráfico 4 - Pesquisas encontradas com relação à temática	42
Gráfico 5 - Levantamento das escolas do contexto rural no Médio Vale do Itajaí	48
Gráfico 6 - Definição das escolas do contexto rural no Médio Vale do Itajaí	50
Gráfico 7 - Participantes por escola.....	69
Gráfico 8 - Idade dos participantes.....	77
Gráfico 9 - Gênero dos participantes.....	78
Gráfico 10 - Nível de formação	78
Gráfico 11 - Contratação	79
Gráfico 12 - Tempo em que atua na educação	79
Gráfico 13 - Tempo que atua na escola	80
Gráfico 14 - Função exercida	81
Gráfico 15 - Vínculo empregatício para além da escola pesquisada	81
Gráfico 16 – Local em que reside.....	82
Gráfico 17 - Reconhece a escola como do campo?	87

TABELAS

Tabela 1 - População estimada Médio Vale do Itajaí	47
----------------------------------------------------------	----

QUADROS

Quadro 1 - Menções da Educação do Campo nos documentos norteadores oficiais	61
-----------------------------------------------------------------------------------	----

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AMVE	Associação dos Municípios do Vale Europeu
ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CEPSH	Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos
CNBB	Conferência Nacional dos Bispos do Brasil
ENERA	Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária
GERB	Grupo Escolar Rural de Butantan
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IFC	Instituto Federal Catarinense
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
MST	Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra
PNE	Plano Nacional de Educação
PPP	Projeto Político Pedagógico
SciELO	<i>Scientific Electronic Library Online</i>
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
UnB	Universidade de Brasília
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação e Cultura
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	15
1.1 UM OLHAR PARA A PESQUISADORA E AS RELAÇÕES COM O SEU OBJETO DE ESTUDO	18
2 ENUNCIÇÕES DA ESCOLA RURAL EM UM ESTADO DO CONHECIMENTO PARA ALÉM DAS ANÁLISES COMPARATIVAS	23
2.1 BDTD: A FRAGMENTAÇÃO DA EDUCAÇÃO RURAL E A EDUCAÇÃO DO CAMPO ENQUANTO EMANCIPAÇÃO HUMANA.....	23
2.2 SCIELO: RECORTES DE PESQUISAS EM DESENVOLVIMENTO E AS PRÁTICAS CONSOLIDADAS DA EDUCAÇÃO DO CAMPO	35
2.3 ANPED: A TOMADA DE CONSCIÊNCIA DO NÃO RECONHECIMENTO DA ESCOLA “DO” CAMPO	40
2.4 NECESSIDADE DE NOVAS DISCUSSÕES ACERCA DAS PRÁTICAS DAS ESCOLAS RURAIS: APROXIMAÇÕES DO ESTADO DO CONHECIMENTO COM A PESQUISA REALIZADA	41
3 CAMINHOS METODOLÓGICOS PARA O DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA: AS ESCOLAS EXISTENTES NO CONTEXTO RURAL DO MÉDIO VALE DO ITAJAÍ-SC	43
4 CONCEITUAÇÕES PARA ESCOLAS DO CONTEXTO RURAL E A CONQUISTA DE UMA EDUCAÇÃO DO CAMPO	52
4.1 O CURRÍCULO PARA A EDUCAÇÃO DO CAMPO	58
4.1.1 A presença da educação do campo nos documentos norteadores e curriculares da educação nacional.....	61
5 MINÚCIAS DO CAMINHO E O PERCURSO DA ANÁLISE METODOLÓGICA ..	67
5.1 REVELANDO OS SUJEITOS DA PESQUISA: CARACTERIZAÇÃO DAS VOZES PARTICIPANTES	77
5.2 MOVIMENTO DE PERCEPÇÕES E OLHARES ACERCA DA EDUCAÇÃO DO CAMPO	82
5.2.1 Contradições dos modos de produção no campo.....	90
5.3 RELAÇÕES DO CURRÍCULO E O ESPAÇO RURAL: PRÁTICAS DESENVOLVIDAS	93

5.4 SENSACÃO DE PERTENCIMENTO: O ACOLHIMENTO DAS ESCOLAS INSERIDAS NO MEIO RURAL.....	98
5.5 A COMUNIDADE ENQUANTO PARTE CONSTITUINTE DAS INSTITUIÇÕES ...	101
5.6 ANUNCIANDO A AUSÊNCIA: FORMAÇÃO E CONSCIENTIZAÇÃO PARA O RECONHECIMENTO DO CAMPO	104
NOVOS OLHARES PARA O CAMPO: A CERTEZA DA INCONCLUSÃO.....	108
REFERÊNCIAS	113
APÊNDICE A - TABELA ESTADO DO CONHECIMENTO BDTD.....	122
APÊNDICE B - TABELA ESTADO DO CONHECIMENTO SCIELO	126
APÊNDICE C - TABELA ESTADO DO CONHECIMENTO ANPED	128
APÊNDICE D - LEVANTAMENTO ESCOLAS RURAIS NO MÉDIO VALE DO ITAJAÍ.....	129
APÊNDICE E – FOLDER PARA PARTICIPAÇÃO NA PESQUISA	132
APÊNDICE F – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	133
APÊNDICE G – AUTORIZAÇÃO SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE BLUMENAU	139
APÊNDICE H – PRORROGAÇÃO DO PRAZO DE RESPOSTA	140
APÊNDICE I – ÚLTIMOS DIAS PARA RESPONDER A PESQUISA.....	141
APÊNDICE J - RELAÇÃO DOS PROFISSIONAIS/PARTICIPANTES COM NOMENCLATURA UTILIZADA	142
APÊNDICE K – QUESTIONÁRIO.....	143
ANEXO A – APROVAÇÃO CEPESH	146

1 INTRODUÇÃO

A proposta de uma Educação do Campo precisa estar de acordo com as especificidades e ações dos sujeitos que a compõem, sendo importante sua constituição e função para a população rural. Cresci em uma comunidade onde o trabalho com a terra se faz presente em todas as suas formas e significações. Moradora da área rural, as turmas multisseriadas constituíram o processo de alfabetização e letramento da escola do contexto, vítima de olhares negativos e inferiores – esse foi um dos motivos para impulsionar sua defesa.

Quando alfabetizada, a identidade da comunidade era reflexo e base para as práticas planejadas pelos docentes. Como a escola referida ia até o quinto ano, iniciar os anos finais do ensino fundamental em uma escola urbana gerava muitas frustrações, isto é, sair de um ambiente que refletia a realidade vivida para um lugar onde o ensino não retratava a realidade da comunidade, além da péssima qualidade do transporte ofertado, levava a questionar como a quebra das visões poderia ser tão evidente, haja vista que se tratava de uma escola descontextualizada com as vivências de grande parte de seus alunos, sem conhecimento de sua função social para o espaço que contemplava.

A realização de um estágio não obrigatório na escola rural responsável pelos meus anos iniciais – que será aprofundado posteriormente, ao se tratar sobre as vivências da pesquisadora – possibilitou fazer parte do trabalho árduo de, mesmo não sendo do campo, buscar por meios de integrar a realidade com a comunidade, discutindo e reinventando diariamente possibilidades para sua ressignificação. Ao iniciar o curso de Licenciatura em Pedagogia, percebi que a escola que tanto trouxe significações para a comunidade em geral sofreu a tentativa de sua nucleação. Assim, fazer parte da resistência em defesa da escola e observar a comunidade responsabilizando-se por ela e seu manutenção foi um processo transformador que a impulsionou enquanto objeto de pesquisa.

A partir do trabalho de conclusão de curso (TCC), foi possibilitado o conhecimento de outras perspectivas e realidades do contexto rural, percebendo assim as constantes lutas para constituição de uma educação do campo. Sabendo das limitações deste trabalho, suas vivências não deram conta de toda a abrangência e complexidade do campo, o que justifica a presente pesquisa, de modo a ampliar as inferências realizadas.

A construção do projeto se deu a partir da necessidade do aprofundamento das constatações identificadas no TCC. Neste estudo, foram analisados projetos político-pedagógicos (PPP) de três denominações para escolas inseridas no contexto rural de três

municípios diferentes (Blumenau, Gaspar e Pomerode): a escola rural; a escola isolada; e a escola do campo. Durante o estudo, foi possível compreender, por meio do PPP, que, quando os sujeitos que integram a escola rural possuem a consciência de sua importância para o contexto de vivência, buscam maneiras de trazer para si a proposta de uma educação do campo e constituição de uma educação popular em que o ensino esteja construído no coletivo e de acordo com a sua realidade e interesse de sua classe, mesmo não sendo nomeada como do campo, lutando assim para pensá-la enquanto possibilidade transformadora. Para tanto, há o interesse de aprofundar e compreender, na prática e de maneira abrangente, como isso acontece, ou seja, como a escola rural luta pela sua sustentação e integra meios para sua permanência e ressignificação.

Partindo do olhar e considerando que há escolas rurais que possuem consciência de sua significação para/com a comunidade, bem como da importância de suas práticas estarem integradas com o lugar de fala, e almejando assim por novos olhares para seu contexto de vivência, independentemente de sua nomeação, busca-se meios para transformação do espaço educacional, que retratem e incorporem os saberes do campo.

A pesquisa possui como tema central a educação do campo, visto que a temática escolhida é um encontro do movimento com o real, do vivido, enquanto forma de ressignificação da educação rural, pelas suas vivências, concepções, dificuldades, de modo a repensar suas práticas para constituição de uma proposta para o campo, contemplando toda a sua diversidade. Nessa perspectiva, definiu-se como questão problema: as escolas do meio rural articulam, em suas práticas, meios para a constituição da proposta de uma educação do campo?

A partir da problemática para o desenvolvimento da pesquisa, definiu-se como objetivo geral analisar se as escolas localizadas no contexto rural articulam, em suas práticas, meios para a constituição da proposta de uma educação do campo. Para corresponder ao que se pretende alcançar com a pesquisa, foram definidos como objetivos específicos: a) investigar as enunciações e a presença da educação do campo em alguns dos documentos oficiais estruturantes; b) compreender as rupturas históricas vivenciadas pelas escolas do meio rural e os possíveis desdobramentos para sua permanência; c) ponderar sobre a função social das escolas do meio rural para a representação da comunidade de vivência; d) enunciar possibilidades de ressignificação das escolas do meio rural do Médio Vale do Itajaí para o estabelecimento de uma Educação do Campo.

As escolas podem ser nomeadas de diferentes formas; suas nomeações e a utilização dos termos – como isolada, rural e do campo - retratam a evolução histórica das lutas para a

conquista do campo. Ao longo da pesquisa é utilizado a defesa pelo termo de uma educação que seja **no** (espaço geográfico) e **do** campo (movimento social, compromisso com a vida, os saberes, a história). Deste modo, referimos que “*No*: o povo tem direito a ser educado no lugar onde vive; *Do*: 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.” (Caldart, 2002, p.18, grifos do autor).

No capítulo introdutório, as relações da trajetória da pesquisadora com a temática são destacadas. Para tanto, elencam-se que há escolas do contexto rural que possuem consciência de seu papel social para os sujeitos que a formam, definindo como problemática a compreensão de como essas práticas são articuladas para uma educação do campo, na qual os objetivos dispostos buscam corresponder à questão pesquisada.

No segundo capítulo, as plataformas da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e da *Scientific Electronic Library Online* (SciELO) serviram de base para a produção de um estado do conhecimento sobre as enunciações da escola rural, consistindo em um levantamento das pesquisas existentes relacionadas ao tema do trabalho, de 2017 a 2021.

A metodologia utilizada é relatada no terceiro capítulo, voltando-se para o estudo de campo e a análise de conteúdo, restringindo a pesquisa para os 14 municípios que fazem parte do Médio Vale do Itajaí, em Santa Catarina. Considerando que a pesquisa está voltada para o Médio Vale do Itajaí, o quarto capítulo traz a sua caracterização, assim como apresenta o levantamento de escolas do contexto rural existentes nesta região.

A fundamentação teórica está presente no quinto capítulo, em que se realiza um recorte das principais conceituações, iniciando com o surgimento das primeiras escolas destinadas para o meio rural e as propostas historicamente voltadas para o contexto rural, destacando as lutas dos movimentos sociais para a constituição, visibilidade e respeito às práticas do campo e seus diferentes modos de vida. Defende-se a necessidade de um currículo construído especificamente a partir das particularidades vivenciadas pelos sujeitos que integram o campo, respeitando suas memórias, histórias e conhecimentos.

A partir do sexto capítulo, evidenciam-se as análises realizadas a partir do questionário aplicado aos profissionais das instituições participantes. Primeiramente, pondera-se acerca dos encontros obtidos nos caminhos, do processo da análise dos dados empíricos e das categorias obtidas a partir da análise de conteúdo realizada, passando a discutir acerca de cada categorização. Infere-se também sobre a caracterização das vozes participantes da pesquisa, o

movimento de perceber os olhares voltados para o campo, as contradições presentes em concepções utilizadas e as relações do currículo com o espaço rural a partir de práticas desenvolvidas. Ainda, trata-se sobre a sensação de pertencimento e acolhimento e a busca pela participação da comunidade, e anuncia-se a ausência a partir do não dito, destacando a necessidade de conscientização para o reconhecimento do campo.

Diante do exposto, buscaram-se práticas realizadas pelas escolas inseridas no contexto rural, que possam incorporar, em suas funções, meios para a constituição de uma Educação do Campo, refletindo e potencializando os saberes de seu povo e a identificação com novos olhares, de modo a contribuir e considerar a mudança enquanto um processo contínuo de transformações, discutindo uma nova dinâmica para a escola.

1.1 UM OLHAR PARA A PESQUISADORA E AS RELAÇÕES COM O SEU OBJETO DE ESTUDO

[...] o real não está na saída nem na chegada: ele se dispõe para a gente é no meio da travessia [...].

(Guimarães Rosa, 1994, p. 42)

Foi no solstício de verão que decidi fazer parte deste mundo. Criada em meio à terra, que sempre se fez presente em todas as suas formas, e com uma família de origem alemã, meus avós paternos dependeram integralmente da agricultura para o sustento de seus cinco filhos na cidade de Indaial/SC. Minha *oma* (avó) foi vítima de diversas complicações provindas de um trabalho excessivo. Como não a conheci, foi a partir da escuta sensível de suas histórias, contadas por outros, que teci diversas memórias – que me permitiram realizar importantes relações. Só fui compreender de modo efetivo a significação da terra para mim e ter consciência do meu lugar de fala muitos anos depois, vivenciando diversos acontecimentos que me mobilizaram a lutar por esse espaço.

Cresci em meio à uma representação familiar em que sempre se precisou optar e dar prioridade ao trabalho ao invés do estudo. Por isso, para as novas gerações, a educação sempre foi primordial. Desse modo, pondero ser importante iniciar abordando minha formação desde a educação infantil, pois minha construção enquanto sujeito resulta das experiências que tive, principalmente nas instituições educativas pelas quais passei. Destaco aqui a influência que todos os professores que participaram de meu processo formativo proporcionaram para essa constituição porque foram profissionais, em sua maioria, conscientes de sua ação formadora e que nunca limitaram, mas sempre proporcionaram novas descobertas. Defensora da rede

pública, esse sempre foi o meio que estruturou minha trajetória de ensino. Em meus anos iniciais, a escola rural multisseriada significou meu primeiro contato escolar, o que hoje me traz importantes laços de crescimento.

Cursei Licenciatura em Pedagogia no Instituto Federal Catarinense (IFC) – *Campus* Blumenau, onde, de 2016 a 2019, vivenciei um processo constante de transformação com uma instituição e docentes preocupados com um ensino de qualidade, com profissionais que mostraram como lutar, a ter e a buscar nossa voz, possibilitando uma reinvenção enquanto sujeito ativo e crítico. Ao enfatizar que a formação do professor implica também em sua atuação enquanto docente, aprendi que a docência, em sua “[...] ação complexa exige tanto uma preparação cuidadosa quanto condições favoráveis à prática docente” (Maia; Silva, 2018, p. 68).

Durante a graduação no IFC *Campus* Blumenau, participei de diversas visitas-técnicas promovidas pela instituição, as quais se caracterizam por atividades didático-pedagógicas supervisionadas, proporcionando acesso para ampliação do conhecimento, contextualizando saberes em diferentes espaços de aprendizagem, atividades de cunho formativo, ético e cultural, tendo em seus objetivos a promoção e integração entre a teoria e prática. Entre as visitas realizadas, em 2016, foi possibilitada uma viagem para Abelardo Luz, conhecendo as instalações do IFC *Campus* Abelardo Luz. Realizei amplas vivências no Assentamento José Maria e tive conhecimento do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), o que me permitiu aproximar-me um pouco mais da luta promovida pelo movimento, compreendendo sua realidade, conhecendo a modalidade do campo e o contexto vivido no local, visitando também as escolas municipais e estaduais do assentamento e escutando professores e alunos.

Minha formação foi caracterizada por docentes que proporcionaram uma construção do conhecimento e suas relações sempre como um processo de ensinagem, que, de acordo com Anastasiou e Alves (2009), vai além de meras questões conteudistas e metodológicas, ou seja, constitui-se por relações processuais definidas por momentos e ações conjuntas de todos os envolvidos – uma troca de saberes, como apontam Maia e Silva (2018). A caminhada que me trouxe até o presente foi repleta de significações, vivências acompanhadas de muito aprendizado e uma grande busca pela continuidade da pesquisa.

Iniciei minha experiência profissional no terceiro ano do ensino médio, em 2015, quando foi oportunizada a realização de um estágio não obrigatório na escola rural que significou toda minha trajetória escolar. Consistia em vinte horas semanais, no período vespertino. A comunidade na qual está inserida a escola é formada por uma população de

famílias predominantemente de origem alemã, sendo significada por suas tradições, culturas e costumes. No ano seguinte, ao ingressar no curso de Licenciatura em Pedagogia, tive a possibilidade de realizar novamente um estágio nessa escola, agora com trinta horas semanais intercaladas entre o período matutino e o vespertino. Se em meu primeiro ano de estagiária, decidi e descobri meus anseios para o futuro, no segundo ano, pude concretizá-los. Foi uma experiência revolucionária, tendo em vista que o estágio, acima de tudo, possibilitou o desenvolvimento de diversas exigências provindas da graduação, concretizando diversos saberes e ressignificando vários outros.

Com o estágio não obrigatório concluído, a escola sofreu a tentativa de nucleação. Assim, ao participar de todo processo pela sua defesa, sentindo-me parte da resistência, percebi a importância de a comunidade ter consciência da importância da escola para o espaço. O processo foi permeado por angústias, porém, toda a mobilização realizada sustentou ainda mais a luta por aquele espaço. Sendo assim, todas as insatisfações vividas em relação a políticas públicas para a instituição, assim como as constantes e incessantes buscas para a melhoria de sua qualidade educacional – e sabendo que não era a única escola que tentavam fechar –, incentivaram-me, enquanto pesquisadora, à construção de olhares voltados para este espaço, integrando os diferentes contextos existentes na região e à busca por sua concretização e significação enquanto uma educação do campo.

Nos anos seguintes após a graduação, estive como professora de hora-atividade da educação infantil no município de Indaial/SC. Logo, em meu primeiro ano enquanto professora formada, trabalhava trinta horas semanais para poder dedicar-me também à pesquisa. Com o estímulo de uma professora querida, busquei participar do processo seletivo do mestrado, e, para minha surpresa, fui aprovada. Iniciar o mestrado no ano seguinte, em meio a uma pandemia, foi repleto de anseios.

Em meu primeiro ano na pós-graduação, continuei ministrando vinte horas de aulas no município de Indaial/SC, inicialmente sem a devida liberação pela secretaria de educação da cidade. Mesmo estando em um período turbulento, muitos caminhos foram abertos para demais profissionais que desejavam cursar a pós-graduação, tanto que uma colega de trabalho, escrevendo acerca das angústias vivenciadas, conseguiu aprovação para cursar o mestrado em uma instituição vizinha. Neste mesmo período, juntamente com a pedagoga da unidade onde eu era professora, construímos o projeto “Possibilidades da documentação pedagógica em tempos de pandemia: a construção do jornal como forma de visibilidade do conjunto das práticas construídas e vivenciadas na Educação Infantil”. Além de apresentarmos o trabalho em

um evento referência da educação e de o publicarmos, o jornal intitulado “Fios de Memórias” me possibilitou encontrar a voz que eu buscava. No editorial da última edição do ano, escrevi uma carta para aqueles que nos acompanharam e, entre os dizeres, ponderei que:

Escrever o jornal durante o ano vivido foi um momento de esperar, por visibilidade, por novas perspectivas, possibilidades, assim como foi esperar por valorização. Acima de tudo foi sobre ressignificar, ressignificamos olhares e durante todo esse processo, nos ressignificamos e reinventamos; a incessante busca pelo reinvento se tornou parte de nossos dias. Com a sua constituição, construímos saberes, trocamos conhecimentos, experiências, assim como nos proporcionou novos aprendizados. Com os registros e as documentações realizadas pelos professores, significamos, mais importante que a concretização do jornal impresso, foram as histórias vividas, as memórias e os momentos que puderam ser contados, que no fim, proporcionaram a criação do “Fios de Memórias”. [...] Finalizo afirmando que lutar por aquilo que acreditamos é transformador, que tenhamos a cada dia força para continuar lutando pela nossa voz (Preilipper, p. 1, 2022).

Freire (2016, p. 30) afirma que “[...] não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino”, cabendo aqui destacar a importância da constituição do professor pesquisador, a qual “[...] eleva o professor a uma condição de protagonista da sua ação, fazendo deste um profissional que participa ativamente deste processo de formação” (Alves *et al.*, 2018, p. 118). Assim, pode-se observar a exigência do ensino para a pesquisa, para questionar, buscar, conhecer, criar ideias e, portanto, tornar-se uma ferramenta formadora de opiniões. Freire (2016, p. 30-31) ainda refere que pesquisa “[...] para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquisa para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade”. A consciência do papel que a pesquisa possa ter possibilita observar a necessidade da consciência e da defesa para a formação de uma educação que leva os sujeitos a pensarem criticamente.

É importante ponderar também que, em meio às ameaças que a educação básica, pública gratuita e de qualidade vem resistindo, lutando contra as tentativas para o seu desmonte mediante as diversas determinações e pluralidades que envolvem o âmbito educacional, o professor e sua formação constituem-se. Em um cenário em que prevalece a tentativa de um discurso legitimado pelo Estado que o pondera apenas enquanto reprodutor dos saberes estabelecidos, pois “[...] o papel da educação, o perfil do professor, os fins da educação e a forma do ato educacional estão ligados a questões políticas, ideológicas, culturais, econômicas e sociais” (Pereira, 2018, p. 91), espera-se cada vez mais por um sujeito obediente e treinado para ser executor do processo, limitando e não oferecendo subsídios para produzir cientificamente e não tendo a pesquisa e a extensão como preocupações vigentes.

Vivemos em um contexto educacional em que nós, professores, estamos em constante luta pelos nossos direitos e autonomia, “[...] enquanto seres sociais e sujeitos ativos no campo

de trabalho” (Pereira, 2018, p. 42). A partir da tomada de consciência da realidade e da busca pela constituição de uma educação crítica que possibilita ao professor identificá-la e problematizá-la (Pereira, 2018), cabe afirmar que a necessidade do reconhecimento à diversidade é, acima de tudo, historicamente uma maneira da valorização da sociedade e suas caracterizações (Kailer, 2013).

No final do ano de 2022, recebi o convite para exercer a função de auxiliar de direção na unidade em que trabalhava. A resposta foi objeto de muita reflexão: considerando a experiência que eu teria e a identificação com a gestão, aceitei. Hoje, após alguns meses, afirmo que, ao mesmo tempo em que fiz uma escolha feliz, vivencio uma grande frustração de minha carreira, provinda da demanda de falta de profissionais e, acima de tudo, a falta de valorização, o que reflete em um fardo muito maior para se responsabilizar.

Com o olhar da possibilidade de fazer o diferente, os dias resumem-se na tentativa de dar conta do preciso, do necessário, sem deixar de atender à nossa maior prioridade: as crianças. Apesar da condição, ao aceitar ser a abertura para realizar as atividades que a pesquisa iria exigir, conciliar foi uma tarefa difícil, já que as saídas tiveram que ser organizadas e planejadas, contada aos minutos. A escolha por ainda seguir na função é devido ao esperar, por tudo que ainda poderá ser feito, pelas possibilidades que ainda virão e pela minha responsabilidade com a educação pública, afrontando assim as opressões.

Reflito aqui todas as marcas deixadas que sempre impulsionaram, como a escuta de docentes pelos quais carrego muita admiração, em conjunto com as vivências da graduação, da busca por uma educação de direito, de uma formação crítica, da experiência com a pesquisa e suas possibilidades de representação e do reconhecimento da diversidade. A pesquisa foi o meio que encontrei para lutar pelo meu objeto de estudo, aos múltiplos sujeitos que constituem seu contexto de vivência e lutam pela educação do campo.

2 ENUNCIÇÕES DA ESCOLA RURAL EM UM ESTADO DO CONHECIMENTO PARA ALÉM DAS ANÁLISES COMPARATIVAS

O escrever é isso aí: interlocução.
(Marques, 2006)

O estado do conhecimento foi produzido a partir de uma minuciosa análise de trabalhos encontrados nas plataformas da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e da *Scientific Electronic Library Online* (SciELO). Optou-se por considerar, além das fontes primárias de produção, as teses e dissertações (BDTD), as importantes pesquisas direcionadas para o artigo científico (SciELO) e uma das principais referências na divulgação do conhecimento científico (ANPEd). Como destacado por Morosini e Fernandes (2014), esse processo leva a síntese acerca das produções científicas da área pesquisada, permitindo registrar, identificar e refletir sobre as temáticas e as relações criadas com o objeto de estudo. O estado do conhecimento pode ser caracterizado como “[...] identificação, registro, categorização que levem à reflexão e síntese sobre a produção científica de uma determinada área, em um determinado espaço de tempo, congregando periódicos, teses, dissertações e livros sobre uma temática específica” (Morosini; Fernandes, 2014, p. 155).

As pesquisas foram selecionadas a partir do descritor inicial “ESCOLA RURAL *or* ESCOLAS RURAIS”, com o auxílio do operador booleano *or* para localizar trabalhos que estivessem tratando de múltiplas escolas, assim como a dissertação. Foram delimitadas as pesquisas elaboradas nos últimos cinco anos (2017-2021). Apesar de amplo, decidiu-se por não limitar o descritor inicial utilizado, “ESCOLA RURAL”. Essa escolha deu-se pela preocupação das pesquisadoras para que, de modo abrangente, fossem compreendidas as enunciações acerca da temática. Além da situação de encontrarem-se variadas formas para descrevê-la, a delimitação dos trabalhos localizados voltou-se para as escolas rurais e as expressões que poderiam integrar uma educação do campo.

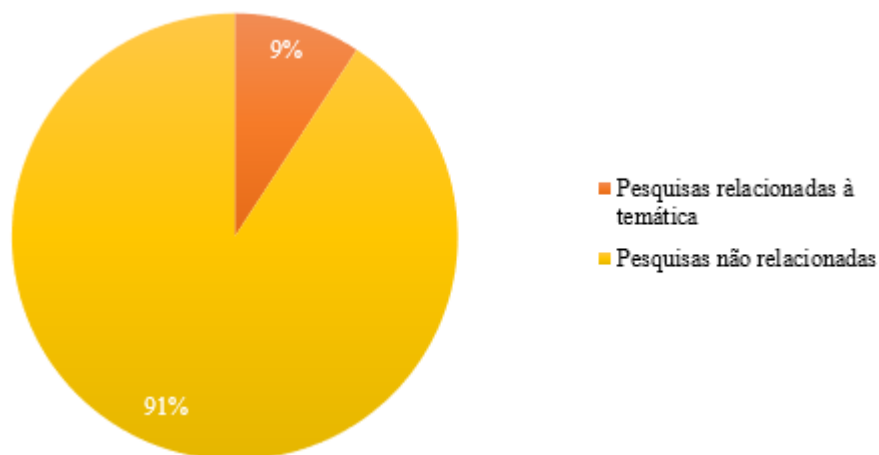
2.1 BDTD: A FRAGMENTAÇÃO DA EDUCAÇÃO RURAL E A EDUCAÇÃO DO CAMPO ENQUANTO EMANCIPAÇÃO HUMANA

Na plataforma da BDTD, a partir do descritor “ESCOLA RURAL *or* ESCOLAS RURAIS”, foram localizadas 141 pesquisas, entre as quais foram selecionadas 13 pesquisas, por estarem relacionadas diretamente com a temática da dissertação (Gráfico 1). Nesse processo

de seleção, a partir da leitura do título, do resumo e da introdução, organizou-se cada pesquisa encontrada em uma planilha. Utilizaram-se cores – amarelo, laranja e verde – conforme a relevância para este estudo. Muitas delas não foram escolhidas pelo fato de reforçarem comparações, dúvidas ou questionamentos que não são pertinentes, mas contraditórios.

Outras potentes pesquisas não foram nomeadas por não fazerem parte da temática, sendo muitas vezes a escola rural apenas o *locus* para o desenvolvimento da pesquisa. Também porque relacionavam-se a áreas como formação de professores, ensino de educação física, ciências e matemática, além de pesquisas acerca de períodos históricos. Das 13 pesquisas selecionadas, 11 são dissertações e 2 são teses, sendo que 1 delas não estava disponível para leitura. O período de maior defesa deu-se em 2018, com 6 defesas. A Região Sul – área de concentração do trabalho – teve um total de 5 pesquisas realizadas em seus programas de pós-graduação, com ênfase no estado do Paraná.

Gráfico 1 - Pesquisas da BDTD com relação à temática



Fonte: elaborado pela autora.

Ana Carolina de Paula (2018) desenvolveu a dissertação *A concepção de educação das escolas rurais do município de Toledo/PR* pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Oeste do Paraná, localizada na cidade de Cascavel. A pesquisa resultou de diversas inquietações tecidas pela autora diante seu percurso, voltando-se para a problemática que aborda que, em Toledo/PR, apesar de o município possuir 12 escolas localizadas em contexto rural, apenas quatro são intituladas enquanto escolas rurais. A autora então realizou uma análise acerca das concepções de educação, que orientam essas escolas rurais, bem como os fatores considerados para sua nomeação.

Paula (2018) postula que, para discutir sobre a consolidação das escolas rurais e suas legislações, é necessário compreender seus múltiplos aspectos históricos, sociais, culturais, econômicos e políticos. As reivindicações que surgem com a luta do campo visam à garantia de direitos, assim como romper com a desigualdade e a precarização existente para a população do campo, sendo necessário considerar a relevância das lutas para seu manutenção, com ênfase aos movimentos sociais. A autora ainda constata que a maioria das escolas rurais que ofertam ensino fundamental está sob a responsabilidade dos municípios. Em Toledo/PR, a partir de 1980, a população – que era predominante rural – passou a ser urbana, diminuindo gradativamente as residências no campo.

A definição de “rural” nas nomenclaturas das escolas está direcionada ao meio localizado, sem uma maior especificação. Do mesmo modo, as legislações e portarias não são claras acerca das nomenclaturas. Há escolas participantes também, que, a partir de sua reforma e reinauguração, abandonaram o “rural” de sua nomeação, isto é, a partir das políticas educacionais e reformas físicas, deixaram de lado a diferenciação com o urbano. Com o questionamento feito à Secretaria Municipal de Educação, foi informado que as escolas rurais sempre tiveram essa nomenclatura, porém, sempre contaram com o mesmo tratamento que as urbanas, contudo, não se identificam com estas últimas enquanto do campo (Paula, 2018).

Considera-se que, no município de Toledo/PR, as escolas rurais e sua denominação não possuem relação com as lutas dos movimentos sociais e de resistência dos povos do campo. Com base nessas informações, faz-se importante considerar que a comunidade pensa este espaço enquanto necessidade de estar alinhado com o crescimento dos centros urbanos, alterando as formas de produção. Ainda, a pesquisadora considera que a educação rural é implementada e formulada de maneira verticalizada pelo Estado, resultando em sua precarização e fragmentação, reforçando a ideia de que o rural precisa se adaptar aos padrões urbanos. Essas condições precárias, denunciadas pelos Movimentos Populares do Campo, tornaram possível e fortaleceram a concepção de uma educação do campo, proposta que ainda não é realidade nas escolas municipais de Toledo que integram o contexto rural.

Incorporando uma educação do campo, são apropriados aspectos identitários, culturais e sociais de cada realidade. Nesse sentido, Paula (2018) afirma que essa mobilização é necessária para fortalecer as escolas e combater a lógica do fechamento das escolas rurais.

Por sua vez, Carlos Antônio Rocha (2018) desenvolveu a dissertação *Movimento de reordenamento das escolas rurais no município de Bela Vista de Goiás*, por meio do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Goiás. O pesquisador propôs-se a investigar como se deu esse processo de fechamento e a criação de

escolas núcleos a partir de 1980. Tratou sobre o movimento e reordenamento das escolas rurais em Bela Vista/Goiás, que foi de fechamento ou nucleação para áreas urbanas. Essa mobilização do município deu-se pela concepção de que fora desnecessária às escolas que integram o campo – uma indiferença histórica que resultou no fechamento de um total de 42 escolas. O pesquisador investigou como se deu esse processo de fechamento e a criação de escolas núcleos a partir de 1980, por meio de amplas coletas de dados.

Rocha (2018) demonstrou, a partir de gráficos quantitativos (INEP/MEC – 2001/2015), o desfavor ao longo dos anos em relação às escolas localizadas em áreas rurais, de uma realidade predominante (2001) até ser diminuída quase pela metade (2015). A principal teoria que mascara o fechamento destas escolas é a consideração que as escolas urbanas são melhores que as rurais, análise esta sem fundamento. O grande número das escolas rurais fechadas no fim do século XX é um indicativo do favorecimento urbano acima do rural, negando o campo enquanto lugar/possibilidade de emancipação (Rocha, 2018). Os estudos do pesquisador demonstram que grande parte das ações voltadas para a educação rural consideram apenas sua localização geográfica, a contraponto novamente com o urbano. Por consequência, idealizar uma educação “no” campo é considerar os sujeitos do campo seria maior que discutir seu local de vivência geograficamente, sendo uma educação “do” campo (Rocha, 2018).

Em contraposição com os direcionamentos propostos nas legislações, o distanciamento com a realidade demonstra que as escolas rurais ainda estão relegadas ao esquecimento, sofrendo com os reflexos de uma política excludente. Ao considerar que uma das razões pelo fechamento das escolas rurais é a diminuição dos gastos, e tendo em conta as longas distâncias que precisam ser percorridas para que os estudantes consigam chegar às escolas, a escola-núcleo acaba sendo uma possibilidade para as crianças diminuírem “prejuízos pedagógicos” (Rocha, 2018, p. 131), pois ficam menos tempo dentro de um transporte escolar. Rocha (2018) afirma também que pesquisar acerca do reordenamento dessas escolas é reconhecer uma dívida histórica. Por meio de sua pesquisa, o autor evidencia que a realidade do campo no município de Bela Vista de Goiás reitera problemáticas de todo o território brasileiro, sendo preciso repensar “[...] uma escola no campo com proposta de educação do campo, não como extensão do ensino oferecido na cidade” (Rocha, 2018, p. 152).

Alan Robson da Silva (2018) desenvolveu a dissertação *O fechamento de escolas rurais e a expansão das relações capitalistas de produção no município de Jaguaruana – Ceará (2005 – 2015)*, no Curso de Mestrado Acadêmico Intercampi em Educação e Ensino da Faculdade de Filosofia Dom Aureliano Matos e da Faculdade de Educação, Ciências e Letras do Sertão Central, da Universidade Estadual do Ceará. Propôs investigar o processo de fechamento das

escolas rurais no município de Jaguaruana/CE entre 2005 e 2015. Para tanto, contou com a análise de condicionantes históricas, sociais e as consequências para as famílias camponesas da região. Silva (2018) defende que o processo de fechamento das escolas está relacionado com toda a dinâmica histórica e social na qual a escola rural, assim como a escola pública, está inserida. A prática estudada em Jaguaruana/CE reflete um movimento realizado no país inteiro, fenômeno cuja compreensão somente se torna possível se analisado juntamente com os projetos de desenvolvimento econômicos que são implantados nos últimos tempos, afetando a população do campo e, assim, a escola de seu espaço.

Apesar de a prefeitura do município de Jaguaruana/CE fornecer o transporte para os alunos, o deslocamento contribui para a perda de laços comunitários, assim como enfraquece o sentimento identitário, no qual o “[...] fechamento das escolas rurais tanto é fruto da expropriação histórica das famílias camponesas, como contribui para tal” (Silva, 2018, p. 33). A afetividade das famílias para/com a escola extrapola as condições materiais precárias. Por isso, garantir as escolas nas comunidades camponesas é também garantir condições para sua existência, como afirma Silva (2018).

O sentido da colonização situa o Brasil em sua dinâmica histórica do capitalismo, onde a educação rural surge a partir de um ideal econômico agrícola. Considerando a realidade sensível, o pesquisador afirma que é o acesso à terra que garante e mantém o sustento de várias famílias que moram nas comunidades rurais. A justificativa para o fechamento das escolas rurais pertence a um processo mais amplo, o processo de reprodução do capital, são responsáveis as atividades que historicamente culminam em uma concentração fundiária e expansiva das relações de produção capitalista. Ou seja, em Jaguaruana, o fechamento das escolas rurais está ligado com o processo transitório do latifúndio para a agroindústria. Nessa perspectiva, o estudo pondera acerca da necessidade e importância da constituição de uma educação do campo imperativa, de emancipação humana e de um poder destrutivo do capital, em que lutar pela educação do campo é lutar pela formação humana e social (Silva, 2018).

Ariadne Lopes Ecar (2017) desenvolveu a tese *Debates sobre ensino rural no Brasil e a prática pedagógica de Noêmia Saraiva de Mattos Cruz no Grupo Escolar Rural de Butantan (1932-1943)*, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. Iniciou com uma análise do estado de São Paulo na década de 1930, com discursos que estruturavam a cidade, compreendendo, de modo histórico e temporal, o Grupo Escolar Rural de Butantan (GERB), assim como a prática pedagógica de Noêmia Cruz, que ficou conhecida enquanto uma proposta promissora, articulando disciplinas com atividades rurais, tendo base na ação. Ecar (2017) afirmou que, em 1932, Noêmia Cruz fora convidada por

Sud Mennucci para ser a responsável por implementar o ensino rural de maneira experimental no Grupo Escolar de Butantan. A autora ainda postulou que todas as suas vivências e experiências diretas com a zona rural podem ter contribuído para as reflexões criadas acerca da prática pedagógica rural. Seu conhecimento fora divulgado de diversas formas, como palestras sobre o ensino rural, escritas em jornais, revistas, em seu livro e também através das fotografias que registrava. O livro “Educação Rural” (Cruz, 1936) foi considerado em seu prefácio como um guia para o ensino voltado ao rural.

O GERB possuía a maioria de alunos filhos de lavradores, donos de pequenos lotes de terra e criadores. A proposta do Clube Agrícola de Butantan envolvia amplos aspectos, como saneamento da população rural, emancipação pela natureza e educação a partir do novo patriotismo, no qual o aluno deveria, com base em suas experiências, criar vínculos com a terra.

Em 1920, para conter os fluxos migratórios, a Reforma Sampaio Dória criou duas mil escolas isoladas e, com isso, diversos debates surgiram para as escolas de zonas rurais, referentes a se deveriam ter um ensino universal. Assim, em meio a uma grande diversidade de projetos rurais sendo implementados no Brasil, a experiência de Noêmia Cruz foi considerada promissora. A criação de seu Clube Agrícola foi um meio de manter as crianças na escola, buscando seu envolvimento em todas as questões com a terra – uma experiência fundamental para mediar debates acerca do ensino rural que era consolidado no Brasil (Ecar, 2017).

Lorena Leite Whendelly Alves (2020) desenvolveu a dissertação *Da realidade ao inventário: a construção coletiva do inventário da realidade na educação do campo*, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. Partindo da proposta da construção coletiva do inventário da realidade, a pesquisa surgiu a partir do curso “Educação do Campo e a Construção do Inventário da Realidade”, uma parceria entre a Universidade Tecnológica Federal do Paraná e a Secretaria Municipal de Londrina, oferecido para os sujeitos que trabalhavam em duas escolas do campo, situadas em dois assentamentos.

Alves (2020) afirmou que, no estado do Paraná, a educação do campo passou a ser articulada após o surgimento das políticas nacionais voltadas para o campo. No contexto vivenciado pela pesquisa, os sujeitos envolvidos não conheciam alguns aspectos da realidade então inserida. Apesar de algumas carências apontadas pela autora no processo de escrita conjunta no inventário, sendo uma tarefa complexa manter a organização e cooperação daqueles que constituem esse processo, a experiência pôde ser aprimorada e implementada, pois, direcionado para o campo, o inventário da realidade representa um papel importante e potente,

visto que caracteriza a escola, a comunidade e o seu meio, assim como o envolvimento de seus sujeitos.

Jaqueline Daniela Basso (2018) desenvolveu a tese *O ruralismo pedagógico no estado de São Paulo nas décadas de 1930 e 1940: as escolas normais, os cursos de especialização, as escolas técnicas e os clubes agrícolas*, pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos Câmpus São Carlos. Foi a partir do movimento ruralista que se originou o ruralismo pedagógico, movimento que defendia uma educação para o meio rural na esperança de conter o crescente processo migratório para os centros urbanos. Para tanto, a problemática de Basso (2018) voltou-se para como o ruralismo pedagógico se materializou no estado de São Paulo entre 1930 e 1940, com ênfase para a formação docente. Ao propor uma visão crítica acerca do ruralismo pedagógico, percebem-se seus interesses de classe, que, na proposta, foram contidos.

A Primeira República fora marcada pela transição de um modelo econômico agrário-exportador para o urbano-industrial. Com a exigência mínima de escolarização das indústrias, a formação docente e a instrução primária passaram a ser uma preocupação, mudando também a forma de pensar da sociedade. Por sua vez, a vida em áreas urbanas virou sinônimo de conforto; passou a vender um olhar de superioridade, representar avanço. Era esse modelo e essa força ideológica que os ideais ruralistas buscavam combater. A crença voltava-se para a possibilidade de que um ensino voltado para o meio rural, com professores que tivessem alguma afeição pelo campo, seria o suficiente para manter os sujeitos naquele espaço (Basso, 2018).

Basso (2018) concluiu que o parecer ruralista de vincular com atividades da realidade refletiu em uma tentativa de acomodar o homem do campo, uma formação desinteressada, haja vista que os reais interesses para a sua criação voltavam-se à manutenção da ordem econômica agrária e à preocupação pela mão de obra no campo, mantendo o *status quo*. Para o homem permanecer no campo, apenas uma educação voltada para o meio rural não fora suficiente; eram necessárias condições efetivas, como infraestruturas e serviços.

Carlos Henrique Ferreira Nunes (2018) desenvolveu a dissertação *Protagonismo e resistência: a educação do campo e as práticas pedagógicas na perspectiva da reapropriação da experiência no campesinato alagoano*, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Alagoas. Apontou que as práticas pedagógicas voltadas para a exclusão social demonstram a fragilidade do modelo socioeconômico (Nunes, 2018). O pesquisador buscou marcar que a educação do campo é, de modo intencional, emancipatória, um contraponto à educação hegemônica mercadológica existente.

Por meio de seu estudo direcionado para o estado de Alagoas, Nunes (2018) afirmou

que compreender a questão agrária é necessário para entender os motivos do êxodo rural, do fechamento de escolas e das violências às lideranças dos movimentos sociais. A desigualdade social e as impossibilidades de acesso à cultura são refletidas na educação e no contexto do trabalho. Desse modo, a criação de uma Licenciatura em Educação do Campo (Procampo/UNEAL) em Alagoas caracterizou uma importante proposta – na contramão das políticas agrícolas que vêm sendo implementadas, pois trata-se de uma estratégia tanto educacional como econômica.

Ao tratar dos projetos em disputa, que incidem sobre o fazer pedagógico, Nunes (2018) pontuou que o agronegócio está para as elites assim como a reforma agrária está para um projeto popular. A partir da necessidade histórica e de sobrevivência em realizar a reforma agrária, os sujeitos do campo (como trabalhadores e educadores) tiveram que adaptar e criar suas próprias matrizes formativas, as quais acompanham e respeitam a sua história, sua identidade e, conseqüentemente, as potencializam (Nunes, 2018).

É garantindo a permanência dos estudantes na escola em seu contexto de vivência – o campo – que se assegura a permanência do homem do campo nesse meio. Isso pode ser feito por meio das práticas e articulações realizadas por uma pedagogia da alternância, que se voltam para a realidade campesina. Nesse sentido, Nunes (2018) direciona para a necessidade de refletir acerca da formação do sujeito do campo e todas as suas relações, o que exige uma tomada de consciência para resistir às narrativas que os inserem em fluxos nos quais são escravos do tempo, de ideologias, do trabalho e que nos imobiliza a qualquer reação. Esse processo não é individual; precisa ser percebido e construído coletivamente para expor as intencionalidades da modernidade e pós-modernidade. A emancipação apenas ocorrerá a partir da revolução dos oprimidos. As práticas desenvolvidas em assentamentos da reforma agrária a partir de uma educação contextualizada, popular e conscientemente direcionada servem de base resistiva às tentativas do agronegócio em Alagoas, segundo o autor. Assim, tratar sobre uma pedagogia que esteja voltada para o campo é fazer uma pedagogia voltada para o respeito e amor à terra, recolocando o sujeito em sua comunidade, percebendo-a (Nunes, 2018).

Por sua vez, Tânia Mara de Andrade Oliveira e Silva (2019) desenvolveu a dissertação intitulada *A educação do campo em Itaúna (MG): uma escola em construção*, pelo Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Currículo da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. O universo da pesquisa trata-se de uma escola do campo no município de Itaúna/MG. Pesquisou-se quem são os professores atuantes, seus alunos, sua comunidade, o perfil da escola e, entre os questionamentos realizados, se as diferenças entre as concepções de educação no/do campo e escola rural são compreendidas.

Observa-se que o conceito-chave para estudar-se a educação do campo é a identidade da escola do campo, que se define pelo modo de vida da comunidade, seus sujeitos e as relações sociais estabelecidas. Não se pode pensar uma identidade para o campo a partir de um olhar urbanista, que não é vivido por aqueles que estão inseridos no contexto do campo. Como já constatado, educação do campo não é o mesmo que educação rural, haja vista que o campo se traduz em uma luta por direitos e princípios, demarcada pelos movimentos sociais. A defesa realizada é de uma escola que esteja situada “no” campo (localização) e “do” campo (educação vinculada ao seu povo e à sua realidade). O currículo é considerado na pesquisa como inacabado, pois deve estar em constante discussão e reconstrução, incorporando saberes da realidade e toda a sua amplitude, sendo essencial tanto para a educação do campo como para a formação de seus professores (Silva, 2019).

Silva (2019) aponta que, no curso histórico da educação brasileira, não existira uma formação de professores que estivesse voltada para o campo. Desse modo, essa formação precisa estar voltada a uma especificidade do olhar, considerando o espaço inserido. Para tanto, é imprescindível que a escola construa um PPP que esteja refletido em suas ações, contemplando sua diversidade. Com diferentes sujeitos e questionamentos realizados, a autora inferiu que os professores aprendem na prática soluções para suas indagações e que nenhum dos participantes passou por uma formação específica para o campo, portanto, exercer a docência na escola objeto de estudo é assumir o compromisso da constante construção (Silva, 2019).

Raissa Souza Gusmão (2017) desenvolveu a dissertação *A gestão de uma escola em área rural do município de Montes Claros – MG e os desafios da equidade ante a diversidade*, pelo Programa de Pós-Graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública da Universidade Federal de Juiz de Fora. A problemática da pesquisa questionou como as propostas pedagógicas da gestão contribuem – ou não – para a consolidação de uma educação de qualidade e equidade para a diversa população campesina que é atendida por uma escola estadual de Minas Gerais. Todos os envolvidos no processo de aprendizagem são responsáveis pela busca de uma educação de qualidade, esta de direito social e garantida constitucionalmente.

Gusmão (2017) observa que, com base nos dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) e do Sistema Mineiro de Administração Escolar, a escola referida em sua dissertação é considerada urbana, consideração que é fruto de informações desatualizadas, já que, a partir dos dados analisados, a instituição está situada no campo, atendendo principalmente aos povos campesinos. Mesmo assim, a escola não se fundamenta nos princípios de uma educação do campo. Gusmão (2017, p. 117) percebeu a necessidade de um novo olhar

para reconhecimento e valorização da diversidade:

Um olhar que perpassa a realidade, não só da escola que se localiza em área rural, mas também, da comunidade que acolhe a instituição escolar e dos sujeitos que a compõe. Um olhar que produza ação, ações que visem possibilitar uma educação de qualidade, não somente aos povos da cidade, mas também e principalmente, aos povos do campo.

Por isso, a proposta educacional da instituição deve ter clareza sobre seu papel e o contexto inserido, considerando as diversas identidades que constituem sua comunidade campesina, fortalecendo-as, transformando a realidade local e assim refletindo em qualidade tanto educacional como de vida no espaço discutido (Gusmão, 2017).

Já Iliane Bavaresco Groff (2018) desenvolveu a dissertação *O acesso e a permanência à educação escolar no município de Renascença-PR: percurso de crianças do campo à única escola municipal*, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Oeste do Paraná Francisco Beltrão. A pesquisadora iniciou sua pesquisa contextualizando a falta de perspectivas para o campo em Renascença/PR, aliada à expulsão de famílias e jovens do campo, que foram à procura de novas oportunidades. Com isso, no total, quarenta e duas escolas rurais foram fechadas no município.

As novas formas mecânicas do trabalho no campo também são contribuintes, como a utilização de agrotóxicos e o agronegócio, contudo, Renascença/PR é um município com predominância agrária, onde não há escolas no campo e do campo. O estudo tem como objetivo a discussão das políticas públicas, que, de modo contraditório, fundamentam o direito à educação do campo e garantem a permanência e o acesso à educação básica em Renascença/PR, direito possibilitado apenas em perímetros urbanos.

Direcionando o acesso e a permanência para os sujeitos do campo, caracteriza-se um contexto histórico de exclusão. O direito à educação está intrinsecamente relacionado às possibilidades e condições de acesso e permanência, as quais, com a expansão da educação, acabam sendo incorporadas de acordo com as intenções do mercado. Groff (2018) compreende que as políticas públicas, assim como os direitos sociais, podem ser moldadas de formas distintas, nas quais podem ser promotoras da igualdade ou redutoras de direitos, limitando as ações dos sujeitos. Frente aos processos de municipalização e descentralização, possibilitam a abertura e facilitam a participação das empresas nas escolas. Assim, a escola pública acaba sendo um negócio rentável, comercializando seu produto às custas da fragilidade educacional (Groff, 2018).

O acesso à escola do campo não pode estar condicionado às condições precárias. As melhorias neste espaço são possíveis, assim como possibilitar seu acesso e sua permanência é

democratizar o direito. Necessário considerar que todos os documentos que promovem a garantia do direito a uma educação do campo foram conquistas das resistências dos movimentos sociais populares. Apesar da prerrogativa legal ao direito à educação do campo, no Paraná, este não é suficiente para efetiva garantia e fortalecimento de suas escolas campesinas. Diante do fechamento e das nucleações de escolas em contextos rurais, o direito fica relegado ao transporte escolar, sendo um direito submetido a uma educação de acesso urbano (Groff, 2018).

No contexto pesquisado, existem preconceitos quanto às defesas da educação do campo e às realidades dos seus movimentos, pois há trabalhadores que acabam por reproduzir o discurso da classe dominante. Constata-se ainda que “[...] o fechamento das escolas rurais representou a própria ausência do Estado na comunidade, pois junto com a escola veio o fechamento do postinho de saúde, da igreja, enfim, a ausência dos sujeitos do campo” (Groff, 2018, p. 145). A autora defende também que não é possível desvincular o sujeito do campo de sua realidade e suas relações com ela estabelecidas, por isso, pensar a educação do campo é valorizar os sujeitos que vivem esse processo, e, para tanto, é preciso a construção de uma outra realidade.

Luciane Carneiro de Souza (2019) desenvolveu a dissertação *As práticas educativas das educadoras da Escola Municipal de Ensino Infantil e Fundamental 1º de Outubro sob o olhar da educação popular do campo*, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba. A investigação da pesquisa voltou-se para a possibilidade de as práticas educativas da escola rural perpassarem pela educação popular e pela educação do campo no município de Mogeiro/PB a partir de uma aproximação com as educadoras e sua realidade concreta. Desse modo, a autora observa que tanto a educação popular como a educação do campo se relaciona, buscando, a partir dos conhecimentos de seus sujeitos, sua autonomia e libertação – uma educação humanizadora.

De modo geral, Souza (2019) afirma que a educação popular é criada para os sujeitos das classes populares, tendo como proposta a valorização de seus saberes e experiência, construindo uma prática educativa de liberdade aos oprimidos. A educação do campo dialoga com os saberes culturais para quem se direciona, valorizando sua realidade. Desse modo, Souza (2019, p. 58) indaga que

[...] a educação é um processo de construção e reconstrução de valores de transformação da realidade em que determinados sujeitos estão inseridos. Com esse exercício, constantemente é associada a uma determinada instituição, a saber, a escola. Com isso, percebeu-se uma aproximação entre a escola e a educação de forma que passam a ser utilizadas no cotidiano como sinônimas. No entanto, a prática do/a educador/a acontece na relação da educação com relações sociais que acontecem na

sala de aula que só podem ser desenvolvidas na própria interação de todos os elementos que os rodeiam na sociedade, ou seja, em seu próprio ambiente local.

Na escola pesquisada, as educadoras contextualizam os conteúdos com a realidade de seus alunos. Por exemplo, abordam acerca de atividades de agricultura, proporcionando um debate coletivo em sala, mediando assim o processo educativo. Nas entrevistas, observou-se a falta de compreensão sobre a importância da participação por parte das famílias, o que faz com que a leitura no processo educativo, em algumas turmas, acabe tendo dificuldades.

Souza (2019) pontua que, apesar de diversas aproximações com as práticas educativas da educação popular e do campo, falta o conhecimento das educadoras em relação a essas propostas, ou seja, como não as conhecem, acabam tendo dificuldades em sua compreensão, contudo, possuem consciência da necessidade de o ensino estar voltado para a realidade de seus alunos. Há também a falta de compromisso da gestão municipal, que acaba por não adotar uma pedagogia específica para as escolas localizadas em áreas rurais (Souza, 2019).

Joarez Luiz Wegher (2019) desenvolveu a dissertação *Contribuições da Escola Estadual de Ensino Médio Paulo Freire no processo de formação política de jovens de assentamentos do município de Abelardo Luz/SC*, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Oeste do Paraná. O questionamento da pesquisa voltou-se para como o professor/educador que tem trabalho efetivo com as crianças, jovens e adultos de assentamentos estaria contribuindo para a garantia do processo de humanização da população do campo, ou então, se estaria apenas repassando a ideologia dominante, mantendo-os submissos à ideologia dominante.

O campo/campesinato representa a força contra-hegemônica, sendo que a construção coletiva da escola do campo se contrapõe ao sistema hegemônico originário da escola rural. Partindo da realidade do campo, Wegher (2019) buscou identificar as contribuições de uma escola estadual de ensino médio junto ao processo formativo político dos jovens assentados. Para tanto, relacionou a luta com a efetivação da escola do campo, e a coleta de dados consistiu em entrevistas semiestruturadas, análise do PPP e observação da escola (Wegher, 2019).

Wegher (2019) a partir das considerações de Freire (1987¹; 2004²) e Snyders (2005³), compreende a escola como espaço de lutas, que pode estar a serviços das classes dominantes, assim como ser instrumento de mudança da classe trabalhadora. É por isso que, em uma mesma escola, segundo o autor,

¹ FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

² FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2004.

³ SNYDERS, Georges. **Escola, classe e lutas de classes**. São Paulo: Centauro, 2005.

[...] convivem projetos educativos distintos, que, dependendo das forças em confronto, ora pendem mais para a continuidade da Escola Rural, ora reforçam uma outra escola em construção, alicerçada na Educação do Campo e na qual tem nas experiências do MST um referencial importante (Wegher, 2019, p. 17).

Historicamente, os movimentos sociais voltados para o campo lutam por uma educação do campo que esteja em contraposição com a escola rural. Essa luta, além de político-pedagógica, é cultural e ideológica. Nos princípios educativos do MST, a educação está direcionada para a transformação social. Sua organização tem grande influência na garantia ao direito à educação no contexto de sua moradia para sujeitos em áreas de reforma agrária.

A partir das respostas dos jovens entrevistados, Wegher (2019) observou que existe a tentativa de os professores relacionarem os conteúdos curriculares e o trabalho social desenvolvido nas comunidades agrárias. Porém, a maioria dos jovens não participa da militância, de modo que a escola por si só não consegue garantir sua participação ativa no MST. Nesse contexto, observa-se que a parceria da escola com o MST é de grande importância para conscientizar a juventude assentada de que a luta do campo é de todos os sujeitos e vai além dos muros da escola (Wegher, 2019).

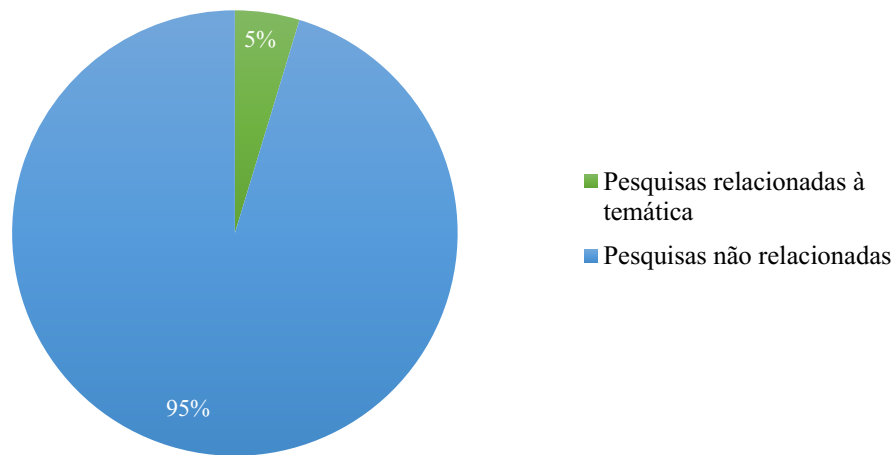
Na escola analisada por Wegher (2019), são identificadas três questões fundamentais no que diz respeito às dificuldades enfrentadas no processo de transição de escola rural para escola do campo. A primeira dificuldade está voltada para a rejeição apresentada por alguns educandos e educandas à proposta político-pedagógica da escola devido ao fato de não reconhecerem sua identidade *Sem Terra*. A segunda acontece pelo fato de que a maioria dos educadores e educadoras foi formada para atuar na escola capitalista, nesse caso, na escola rural. Por fim, a terceira dificuldade está direcionada para as condições da infraestrutura da escola. A conclusão está voltada para o desafio permanente da escola e do MST em efetivar a formação política para os jovens (Wegher, 2019).

2.2 SCIELO: RECORTES DE PESQUISAS EM DESENVOLVIMENTO E AS PRÁTICAS CONSOLIDADAS DA EDUCAÇÃO DO CAMPO

A partir dos descritores já definidos “ESCOLA RURAL” or “ESCOLAS RURAIS” (2017-2021) e acrescentando a delimitação da coleção para Brasil, na plataforma da SciELO, foram encontrados 99. Destes, apenas 6 possuem relação com esta dissertação, conforme mostra o Gráfico 2, a seguir. Em geral, as pesquisas localizadas estão direcionadas para práticas já consolidadas enquanto educação do campo, e não para a escola rural em suas dimensões de

superação e ressignificação. Quando a escola rural é o objeto de estudo, suas dificuldades são evidenciadas – e não suas potencialidades para o ser mais.

Gráfico 2 - Pesquisas da SciELO com relação à temática



Fonte: elaborado pela autora.

Aline Lima da Rocha Almeida e Marlene Zwierewicz (2021) desenvolveram o artigo *Implicações do Programa de Formação-Ação em Escolas Criativas na prática pedagógica de uma escola do campo*, publicado pela Revista Interações. As pesquisadoras tiveram como objetivo avaliar o potencial de uma ação extensionista, constituída por um programa de formação-ação, com possibilidade de transformação da prática pedagógica e atendimento das necessidades docentes, tanto de formação quanto de atuação em sala e para/com a comunidade, realizado em uma escola do campo em Santa Catarina.

Os conceitos norteadores foram a transdisciplinaridade e a ecoformação, partindo da concepção de que “[...] é essencial que as instituições de ensino transformem suas práticas e, da mesma forma que são influenciadas pela sociedade, evidenciem seu potencial de influência, colaborando tanto para dar visibilidade à realidade” (Rocha; Zwierewicz, 2021, p. 197). A superação de práticas engessadas e descontextualizadas não são facilmente ultrapassadas, por isso da necessidade do oferecimento de formação aos docentes para baseá-los. A partir da proposta, diferentes saberes foram religados e relacionados novamente, priorizando a realidade do campo (Rocha; Zwierewicz, 2021).

Darciel Pasinato e Rosangela Fritsch (2021) desenvolveram o artigo *Histórias e narrativas de si: memórias de docentes que atuaram numa escola rural no norte do Rio Grande*

do Sul (1964-1985), publicado pela Educar em Revista. A escrita buscou reformular o passado sob o olhar da descontinuidade, analisando as memórias de docentes rurais que atuavam em uma escola de um pequeno município do Rio Grande do Sul. Baseado em Bezerra Neto (2003), Pasinato e Fritsch (2021) apontam que até 1930 a escola era tida como desnecessária aos sujeitos do campo, pois as práticas da agricultura e da pecuária não demandavam nenhum conhecimento especial. A partir das narrativas, os autores destacaram que muitos professores foram perseguidos durante a Ditadura Civil-Militar. No caso das escolas rurais, eram transferidos para outras escolas, em alguns momentos isso ocorria devido a questões políticas e partidárias, noutros, era por solicitação da escola. Muitos docentes relataram que, devido às repercussões em sala de aula, na escola, não deveriam abordar assuntos sobre política. Os pesquisadores concluem que as memórias permitiram uma maior visibilidade ao cotidiano da escola, seus espaços, tempos e relações tecidas entre os sujeitos e a comunidade (Pasinato; Fritsch, 2021).

Ilma Ferreira Machado e Heloisa Salles Gentil (2021) desenvolveram o artigo *Organização do trabalho pedagógico em escolas do campo do Estado de Mato Grosso, nos anos de 1980 e 1990*, publicado pela Educar em Revista. A pesquisa realizou uma análise de documentos acerca das políticas educacionais e suas relações com a educação do campo no estado do Mato Grosso, contando também com entrevistas semiestruturadas com os professores do campo que atuaram nas décadas de 1980 e 1990. De acordo com os dados obtidos, não havia uma proposta pedagógica ou um projeto que estivesse explicitamente voltado para as escolas que estavam localizadas no campo. A partir das análises realizadas, evidenciou-se a contradição encontrada acerca das turmas multisseriadas, que, para a comunidade e a gestão escolar, era a garantia da existência da escola; já para os docentes, representava, com a escassez de formação específica, diversas dificuldades. Importante considerar que, a partir da organização multisseriada, eram promovidas diferentes formas de interação entre os estudantes de idades/séries diferentes, conduzindo o professor a uma prática diferenciada. Machado e Gentil (2021) concluem que, em meio às contradições e aos desafios existentes nas décadas de 1980 e 1990 para a educação do campo, a organização em turmas multisseriadas propiciou um conhecimento sistematizado e cultural para os filhos e filhas daqueles que exerciam algum trabalho rural (Machado; Gentil, 2021).

Eline Gomes de Oliveira Zioli e Elisa Yoshie Ichikawa (2019) desenvolveram o artigo *A escola e as identidades dos alunos do campo: um estudo a partir de Bourdieu e Althusser*, publicado pelo periódico Cadernos EBAPE.BR. De acordo com as Diretrizes Curriculares para a Educação do Campo do Estado do Paraná, para o sujeito que vive no campo, o objetivo é

preservar a sua identidade. A pesquisa, a partir dessa consideração, choca-se com a diversidade de alunos tanto do meio rural quanto do urbano, na escola pesquisada. Para a compreensão do espaço, Bourdieu (2003⁴, 2011⁵, 2013⁶) e Althusser (1985⁷) fundamentaram o trabalho. As autoras pontuam que a reprodução conserva diferenças sociais e é afirmadora de determinada cultura. A partir das entrevistas com os alunos, foi possível identificar que a identidade de cada um é reconstruída a partir do contato com o contexto escolar. Analisando a totalidade da ideologia da cidade, elas a percebem enquanto parque do aparato ideológico integrante da sociedade capitalista. As pesquisadoras destacam também que,

[...] ao identificar durante este estudo a reprodução da ideologia urbana entre os sujeitos do meio rural, questionamo-nos se a ação da escola do campo constituiria uma forma de violência simbólica, pois ela age de modo a desqualificar tanto a cultura quanto o trabalho do homem do campo. Seria a educação promovida pelas escolas do campo a reprodução das estruturas sociais urbanas e, com isso, uma forma de legitimação do domínio da cidade sobre o campo? Com o que vimos na investigação realizada, não há como negar que a resposta é *sim* (Zioli; Ichikawa, 2019, p. 34, Grifo Das Autoras).

Danielle Angélica de Assis e Sandra Cristina Fagundes de Lima (2019) desenvolveram o artigo *Heróis sem nome: representações sobre o espaço rural e o urbano, as escolas rurais, as professoras e os alunos (Uberlândia-MG, 1950 - 1980)*, publicado pela Revista Brasileira de História da Educação. O estudo voltou-se para as representações acerca do mundo rural, a escola rural e seus sujeitos, contribuindo para o entendimento do modelo criado de escola para o contexto rural. A pesquisa contou com consultas a diversos documentos, e seis professoras atuantes na escola rural nos anos de 1950 e 1980 no município de Uberlândia/MG foram entrevistadas. As autoras afirmaram que a escola rural se formou como um lugar de fronteira: de um lado, construída no meio rural para as comunidades do campo, o símbolo da modernidade; de outro, isto é, para a elite brasileira, representava o passado e o atraso. Elas constataram que,

[...] sem deixar de reforçar a imagem de atraso dos sujeitos ou a precariedade dos espaços rurais, as elites do município de Uberlândia construíram as representações sobre o trabalho das professoras rurais de forma que, mesmo marginalizadas política e economicamente, constituíssem um grupo reconhecido pelas comunidades rurais como detentor do conhecimento da arte de ensinar (Assis; Lima, 2019, p. 10).

⁴ BOURDIEU, Pierre. **Questões de sociologia**. Lisboa: Fim de Século, 2003.

⁵ BOURDIEU, Pierre. **Razões práticas: sobre a teoria da ação**. Campinas: Papyrus, 2011.

⁶ BOURDIEU, Pierre. **O senso prático**. Petrópolis: Vozes, 2013.

⁷ ALTHUSSER, L. **Aparelhos ideológicos de Estado**: nota sobre os aparelhos ideológicos de Estado. Rio de Janeiro: Graal, 1985.

As representações constituídas sobre o ensino rural, assim como as professoras rurais, reforçaram os interesses de uma parte das elites nacionais, sendo uma delas a de civilizar os sujeitos rurais e alfabetizá-los. Desse modo, Assis e Lima (2019) apontam que, ao resgatar memórias das produções das professoras rurais, deparam-se com restos de uma história pouco contada, com representações que não apenas produzidas por leis e normas do período, que foram construídas a partir das ações dos sujeitos e as relações sociais por eles tecidas. Tais representações foram afirmadoras de um papel híbrido para a escola rural enquanto espaço padronizador e civilizador para o homem do campo, e de modo paradoxo, como um espaço produtor de cultura e de resistência (Assis; Lima, 2019).

Cynthia Nalila Souza Silva e Soraya Conde Franzoni (2017) desenvolveram o artigo *Memórias e atualidades da educação infantil no assentamento de Vila Nova, Santa Rosa do Sul, Santa Catarina*, publicado pelo Centro de Estudos Educação e Sociedade. A pesquisa, realizada em um assentamento do município de Santa Rosa do Sul/SC, buscou compreender e encontrar a educação infantil na referida comunidade. As autoras consideram a afirmação de Schneider (2010)⁸ em que a escola de ontem possibilitou a construção da escola atual, fazendo parte de um movimento amplo que envolve o campo e a educação brasileira. Nesse sentido, não é possível levar para o campo um modelo de escola criado para o contexto urbano, mas sim, permitir a construção de uma educação identitária a partir de seu povo, suas culturas e histórias. Voltado para a educação infantil, o campo não permanece no campo, já que a grande parte das vagas ofertadas estão localizadas em áreas urbanas. A escola construída em turmas multisseriadas acaba por excluir a educação infantil, fazendo com que as crianças de zero a três anos permaneçam fora da escola. Há, então, um direito que, por não estar explícito, acaba sendo desconhecido (Silva; Franzoni, 2017).

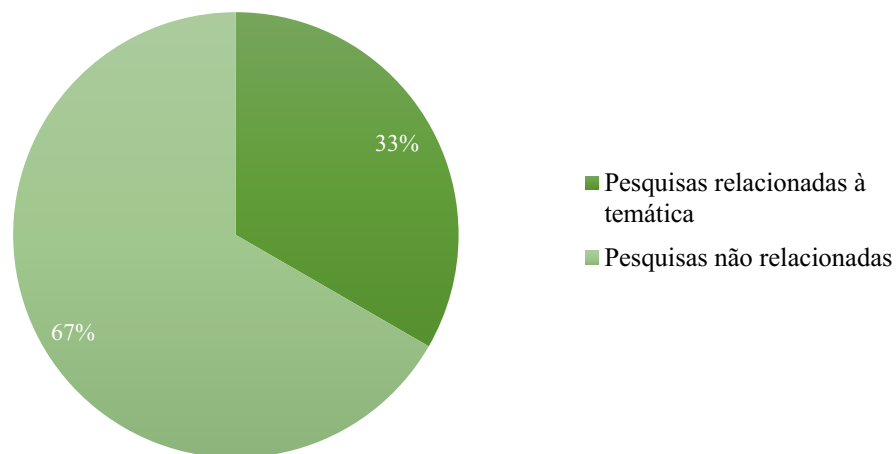
As análises realizadas a partir da leitura dos artigos foram essenciais, haja vista que, em sua maioria, tratam de um recorte de uma pesquisa maior desenvolvida, com base nos descritores selecionados. Desse modo, tiveram uma maior aproximação com a problemática e temática da pesquisa.

⁸ SCHNEIDER, S. Situando o desenvolvimento rural no Brasil: o contexto e as questões em debate. **Revista de Economia Política**, São Paulo, v. 30, n. 3, p. 511-531, jul.-set. 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rep/v30n3/a09v30n3.pdf>>. Acesso em: 30 nov. 2014.

2.3 ANPED: A TOMADA DE CONSCIÊNCIA DO NÃO RECONHECIMENTO DA ESCOLA “DO” CAMPO

A busca na ANPED inicialmente não resultou em nenhum trabalho. Assim, optou-se por pesquisar isoladamente cada descritor. Ao buscar-se por “ESCOLA RURAL”, obtiveram-se três resultados, dos quais dois não correspondem ao período selecionado, e um possui relação direta com a temática, conforme mostra o Gráfico 3, a seguir. Ao pesquisar-se por “ESCOLAS RURAIS”, foram apurados cinco resultados, porém, nenhum teve relação com a temática que a pesquisa possui; três deles possuíam um período anterior ao selecionado, os demais encontros retratam um evento acerca da educação do campo e o debate de uma audiência pública, não sendo neste momento o foco para discussão do estado do conhecimento a partir dos descritores selecionados.

Gráfico 3 - Pesquisas da ANPED com relação à temática



Fonte: elaborado pela autora.

O trabalho que possui relação com a temática é uma reportagem escrita por Camilla Shaw, publicada em 2017, intitulada *Uma escola e suas gentes em Sertão de Goiás*. O relato realizado pela jornalista descreve o acompanhamento realizado durante dez dias com uma professora, moradora da área rural do estado de Goiás e a escola da região. O Sertão de Goiás é um distrito com cerca de 80 famílias e localiza-se a uma hora do centro. A estrada que liga essa região à escola é de terra e, em alguns percursos, perigosa para quem a utiliza.

Ao contar diversas histórias sobre a região, a professora se diz apaixonada pelo lugar vivido. Há cerca de vinte e sete anos, ela conta que fora convidada para exercer sua função na

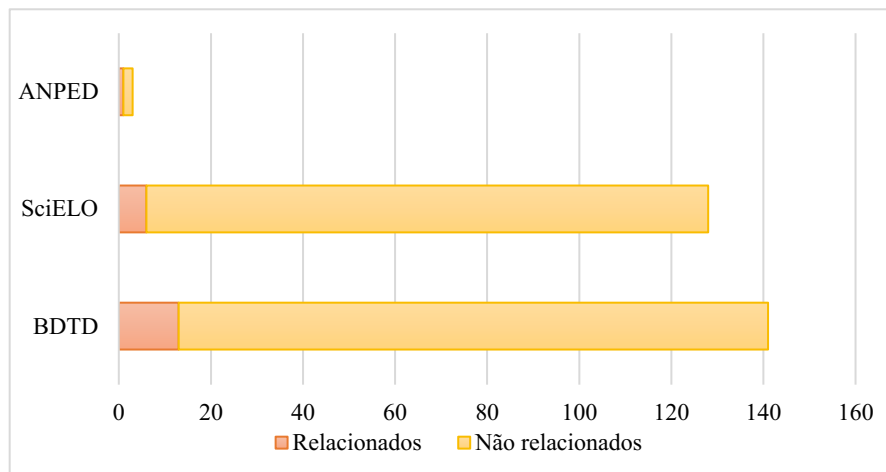
escola, que, na época, havia sido abandonada pelos demais profissionais e funcionários. No período da pesquisa, a escola contava com mais de 70 estudantes e 20 funcionários. Atualmente enquanto diretora, prioriza uma gestão tanto democrática quanto participativa, e suas vivências possibilitaram a construção de sua dissertação de mestrado.

Camilla Shaw (2017) afirma que a gestão da escola reflete em sua construção, feita a muitas mãos. As paredes – que mostram a união da comunidade – também refletem a falta de recursos por parte do município, com um descumprimento da prefeitura e uma infraestrutura precária. A relação espacial e temporal da comunidade está baseada no perímetro urbano. Nesse contexto, o descaso com o Sertão contribui para a migração da população para as cidades. Para a professora, o trabalho no Sertão não requer apenas dedicação, mas afinidade com o local, onde o manutenção da escola é uma luta diária. Nas palavras da docente entrevistada, a instituição escolar afirma-se enquanto escola “no” campo e não “do” campo pelo fato de não haver tanta luta, como o MST.

2.4 NECESSIDADE DE NOVAS DISCUSSÕES ACERCA DAS PRÁTICAS DAS ESCOLAS RURAIS: APROXIMAÇÕES DO ESTADO DO CONHECIMENTO COM A PESQUISA REALIZADA

A concepção da educação do campo enquanto emancipação humana permeia as discussões, assim como a importância nos movimentos sociais nesse processo, a constituindo e superando as práticas elitizadas das escolas rurais efetivadas até então. As análises realizadas contam com um lócus bem delimitado, em sua maioria, voltadas para escolas de um determinado município, com problemáticas específicas do local, como mostra o Gráfico 4, a seguir. A partir das leituras, evidencia-se a necessidade de discussões acerca das práticas das escolas rurais, compreendendo-as e buscando possibilidades para a necessária constituição do campo, respeitando saberes, conhecimentos, vivências e potencializando a realidade vivida pelos sujeitos.

Gráfico 4 - Pesquisas encontradas com relação à temática



Fonte: elaborado pela autora.

Considera-se de ampla importância as pesquisas já construídas, sendo as discussões necessárias e potentes, todavia, destaca-se a especificidade na qual a presente pesquisa se encontra. Como ressaltam os objetivos da pesquisa, essa especificidade se traduz na busca pela superação da escola rural e transformação das suas práticas e na possibilidade de novos olhares serem redirecionados ao que já é desenvolvido e articulado pelas escolas presentes e inseridas no âmbito rural.

3 CAMINHOS METODOLÓGICOS PARA O DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA: AS ESCOLAS EXISTENTES NO CONTEXTO RURAL DO MÉDIO VALE DO ITAJAÍ-SC

*Pesquisa para constatar, constatando,
intervenho, intervindo educo e me educo.
Pesquisa para conhecer o que ainda não conheço
e comunicar ou anunciar a novidade.*
(Freire, 2016, p. 31)

Esta pesquisa possui caráter qualitativo, tendo como principal referência os fundamentos epistemológicos em relação ao objeto de investigação, estando comprometida em dividir com os sujeitos os elementos que a constituem (Chizzotti, 2014). Considerando a profundidade possibilitada pelo estudo de campo, esse procedimento técnico foi escolhido para a construção do trabalho, pois permite a concentração em uma comunidade diversa de estudo, tendo uma experiência direta com o meio inserido, com resultados fidedignos, em que “[...] a pesquisa é desenvolvida por meio da observação direta das atividades do grupo estudado e de entrevistas com informantes para captar suas explicações e interpretações do que ocorre no grupo” (Gil, 2002, p. 53).

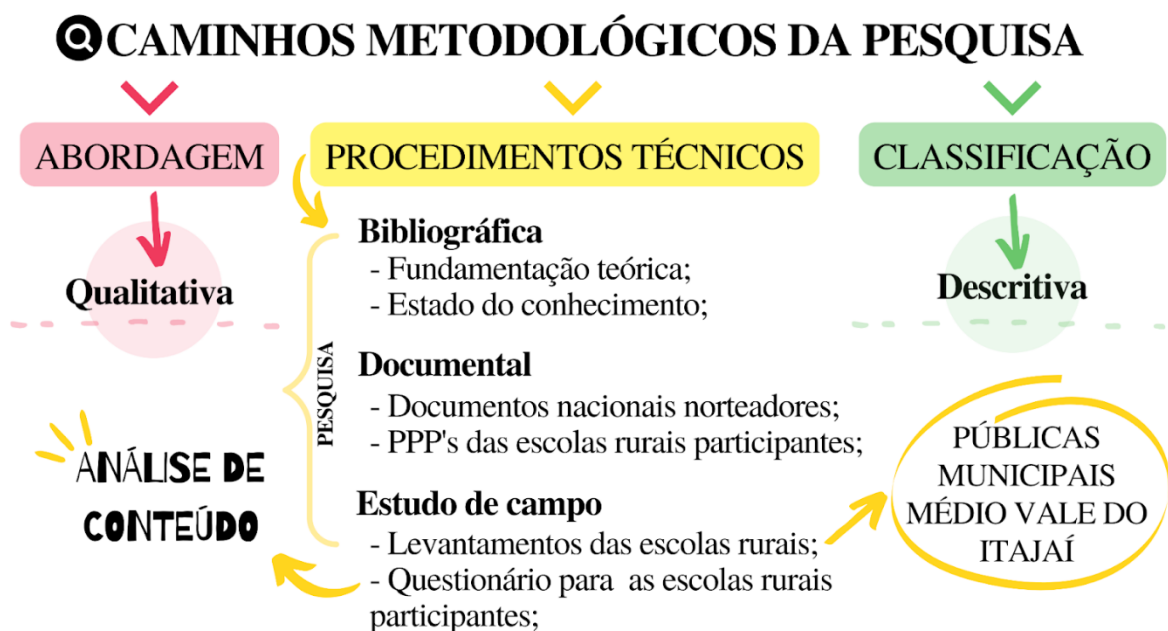
A partir das possibilidades da dissertação, elaborou-se um mapeamento das escolas públicas municipais presentes no contexto rural que integram – ou não – cada município do Médio Vale do Itajaí (Apiúna, Ascurra, Benedito Novo, Blumenau, Botuverá, Brusque, Doutor Pedrinho, Gaspar, Guabiruba, Indaial, Pomerode, Rio dos Cedros, Rodeio e Timbó), escolhendo uma escola rural de cada município para um estudo aprofundado, buscando compreender suas concepções, visões, propostas e lutas. Para isso, tem-se como procedimento para a coleta das informações a leitura dos PPPs das escolas rurais participantes do estudo, a fim de realizar uma contextualização de suas histórias. A partir dos documentos que regem a constituição de uma educação do campo, elaborou-se um questionário aplicado para todos os profissionais que trabalham nas escolas pesquisadas, para compreensão de suas ações e práticas.

Os dados coletados foram tratados analiticamente por meio da análise de conteúdo proposta por Bardin (2011), a qual possibilita a compreensão das informações a partir da categorização expressa pela semelhança entre os elementos textuais emitidos pelos diferentes sujeitos, consistindo em deduções singulares para que as variáveis presentes se constituam em uma conclusão precisa, buscando, a partir da coleta de dados realizadas por meio dos questionários, compreender de forma crítica o que os discursos enunciam, bem como o significado daquilo que se comunica. Essa perspectiva contribuirá para considerar as múltiplas

enunciações que podem estar presentes nas respostas dos profissionais das escolas, pois, apesar não ser o suficiente para descrevermos suas especificidades, a análise de conteúdo caracteriza-se por ser “[...] um conjunto de técnicas de análise das comunicações que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens” (Bardin, 2011, p. 44, grifos do autor).

Por meio do estudo das respostas, das analogias realizadas e de sua leitura flutuante (Bardin, 2011), elaboraram-se categorias para sua análise, realizando um agrupamento para determinação da unidade, sendo que as definições poderão depender das particularidades dos dados obtidos. A análise de conteúdo foi escolhida, tendo em vista que não está restrita apenas aos trechos destacados, mas à interpretação do contexto e da realidade presente para além do que está escrito, compreendendo “[...] criticamente o sentido manifesto ou oculto das comunicações” (Severino, 2007, p. 121). A seguir, a Figura 1 expõe os caminhos metodológicos adotados para esta pesquisa.

Figura 1 - Caminhos metodológicos da pesquisa



Fonte: elaborada pela autora.

Como demarcado, a pesquisa está voltada para o Médio Vale do Itajaí, no estado de Santa Catarina, uma importante região turística também denominada de Vale Europeu. A delimitação regional é composta atualmente por 14 municípios, sendo eles: Apiúna, Acurra, Benedito Novo, Blumenau, Botuverá, Brusque, Doutor Pedrinho, Gaspar, Guabiruba, Indaial, Pomerode, Rio dos Cedros, Rodeio e Timbó. De acordo com a Associação dos Municípios do

Vale Europeu (AMVE), instituída em 1969 para fomentar o seu desenvolvimento, em 2016, a região, que possui uma área total de 4.492.896 Km², foi caracterizada como a segunda maior em arrecadação do Estado⁹, como mostram as Figuras 2 e 3 a seguir.

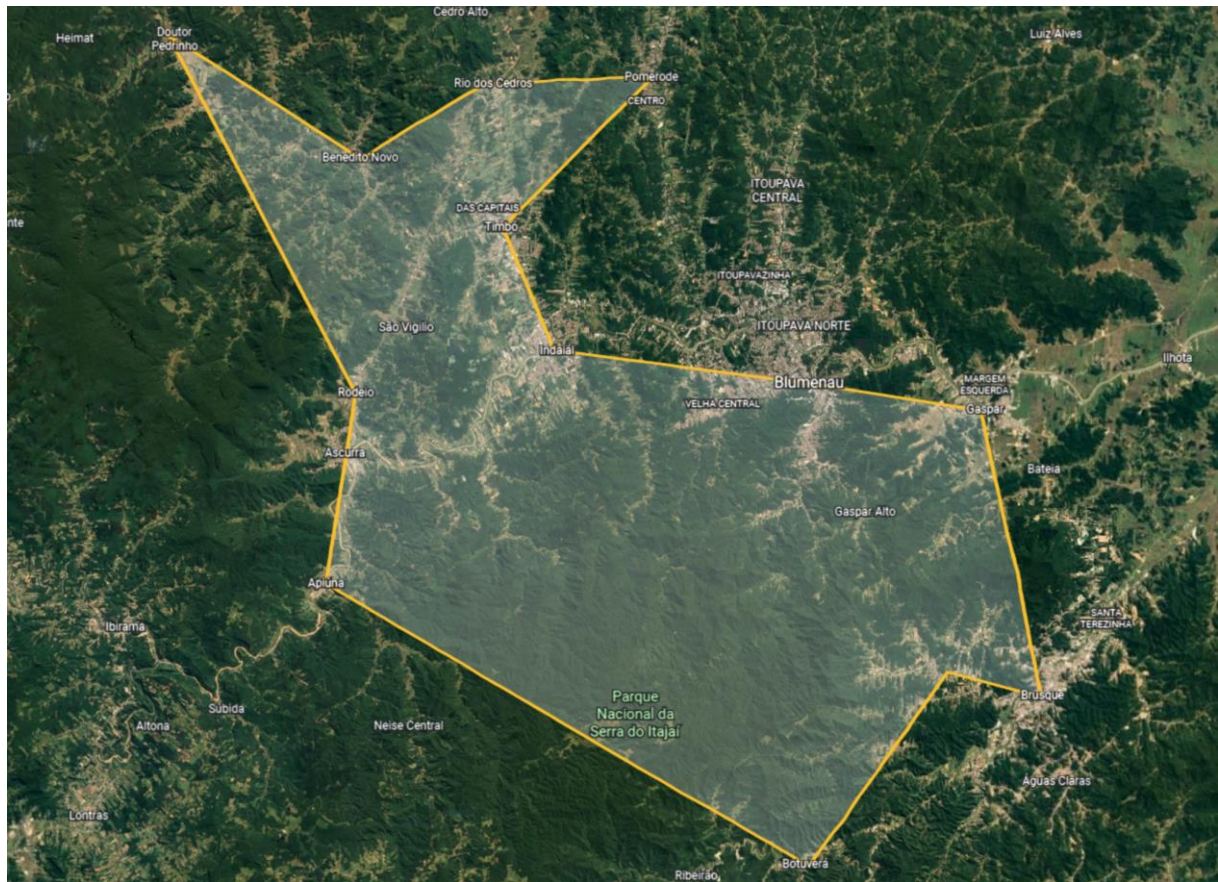
Figura 2 - Delimitação do Médio Vale do Itajaí no Estado de Santa Catarina



Fonte: adaptado de Google (2022).

⁹ Disponível em: <https://www.ammvi.org.br/cms/pagina/ver/codMapaItem/86435>. Acesso em: 08 jun. 2022.

Figura 3 - Delimitação do Médio Vale do Itajaí



Fonte: adaptado de Google (2022)

Com uma população total de 820.484 habitantes, estimada pelo IBGE em 2020, a cidade de Blumenau apresenta o maior número de habitantes, com 366.418, e o município de Doutor Pedrinho possui o menor, com 4.164 habitantes, estabelecendo uma média de 58.606 habitantes entre os municípios, conforme apresenta a Tabela 1, a seguir.

Tabela 1 - População estimada Médio Vale do Itajaí

MUNICÍPIO	POPULAÇÃO ESTIMADA (PESSOAS)
Apiúna	10.951
Ascurra	8.021
Benedito Novo	11.896
Blumenau	366.418
Botuverá	5.396
Brusque	140.597
Doutor Pedrinho	4.164
Gaspar	71.925
Guabiruba	24.922
Indaial	72.346
Pomerode	34.561
Rio dos Cedros	11.937
Rodeio	11.647
Timbó	45.703
População total estimada: 820.484 habitantes	

Fonte: adaptado de IBGE (2020).¹⁰

Na Tabela 1, é importante destacar que está apenas sendo elencado o número total de pessoas estimado de cada município, não considerando sua área territorial.

Para o levantamento de dados das escolas rurais existentes nos municípios do Médio Vale do Itajaí, em um primeiro momento, foram acessados os *sites* dos municípios integrantes, buscando pelo campo que tratasse da educação. Alguns tiveram acesso facilitado; outros fora preciso entrar em contato com a prefeitura da cidade. Após serem coletadas as informações necessárias, a secretaria de educação de cada município foi contatada para informar o número de escolas municipais existentes em contexto rural.

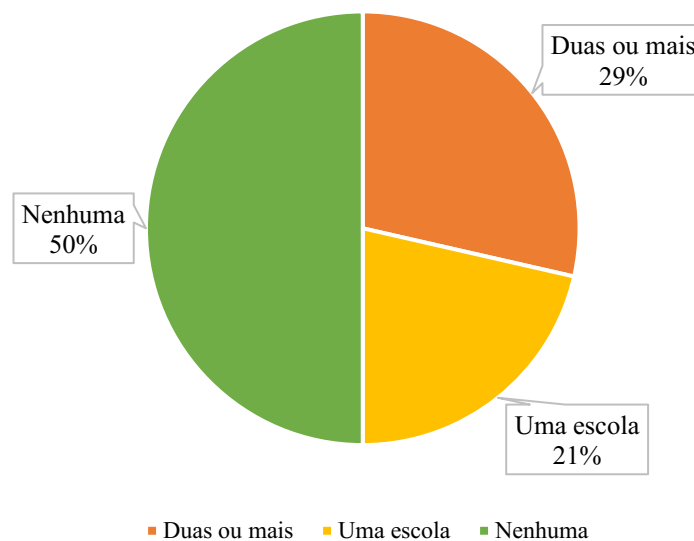
¹⁰ Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/sc/panorama>. Acesso em: 08 jun. 2022.

Inicialmente, a escolha deu-se pelo envio de *e-mails*, sendo este meio escolhido pela possibilidade de destacar, de forma clara, no corpo do texto, as principais características da pesquisa, como temática, objetivos e o que era esperado com o seu desenvolvimento, além das respostas estarem redigidas e armazenadas. Apesar de os endereços eletrônicos estarem disponíveis nos *sites* – considerando que o *e-mail* tem assumido importante papel enquanto meio de comunicação, demarcado enquanto uma forma de contato para a comunidade/população –, em um primeiro momento, obtiveram-se poucas respostas. Após um tempo considerável, os *e-mails* não respondidos foram reencaminhados, recorrendo também à plataforma “entre em contato” dos municípios.

Após diversas tentativas de contato por meio eletrônico, para algumas cidades, a chamada telefônica tornou-se necessária para receber a contabilização do número de escolas presentes no município, situadas no contexto rural. Em alguns casos, observou-se que, ao solicitar a informação do número das escolas em meio rural, este levantamento não era realizado – ou não havia essa preocupação –, assim como não havia a compreensão de quais escolas estariam situadas naquela localização.

Dos 14 municípios consultados, a metade, ou seja, sete deles não possuíam mais nenhuma escola existente no contexto rural, como é possível observar no Gráfico 5, a seguir.

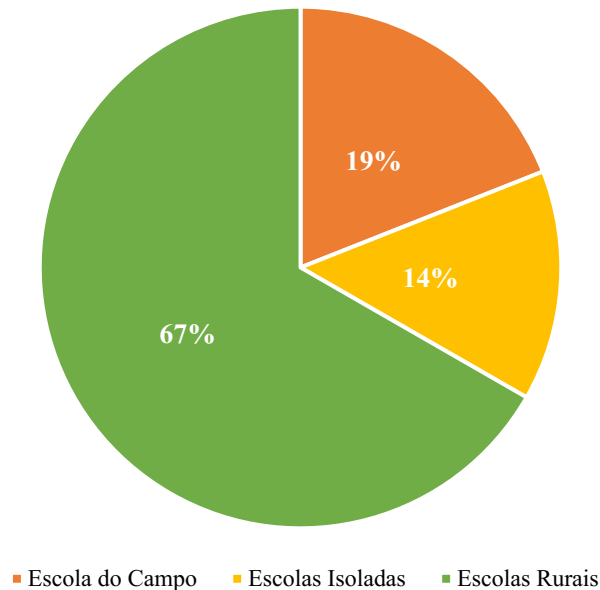
Gráfico 5 - Levantamento das escolas do contexto rural no Médio Vale do Itajaí¹¹



Fonte: elaborado pela autora.

¹¹ As informações utilizadas foram obtidas pelas consultas com as Secretarias de Educação dos municípios do Médio Vale do Itajaí, porém, o Censo Escolar (2022) demonstra um maior número de escolas em contexto rural.

Gráfico 6 - Definição das escolas do contexto rural no Médio Vale do Itajaí



Fonte: elaborado pela autora.

No Vale Europeu, no total, há 21 escolas presentes no contexto rural, como é possível observar no Gráfico 6. A denominação de escola rural constitui a predominância em grande escala (67%), seguida por escola do campo (19%) e escola isolada (14%). Conforme mostraram os dados obtidos por meio dos contatos com as Secretarias de Educação, reitera-se a importância da pesquisa para o Médio Vale do Itajaí, onde o levantamento demonstra que, além do preocupante número de municípios que nuclearam/fecharam todas as suas escolas inseridas no contexto rural, as demais possuem uma grande predominância de escolas rurais. Isso justifica esta pesquisa, haja vista a possibilidade do conhecimento e inserção em algumas das propostas desenvolvidas por estas escolas, buscando, a partir de suas potencialidades, os caminhos a serem percorridos para a sua constituição enquanto uma educação do campo, fortalecendo-as.

A definição das escolas participantes da pesquisa foi feita após o processo de levantamento de dados das escolas rurais dos municípios do Médio Vale do Itajaí. Para tanto, realizou-se uma conversa com cada Secretaria de Educação do Médio desses municípios, que possuía escolas em área rural. Dos sete municípios, cinco aceitaram fazer parte e contribuir com a pesquisa, quais sejam: Apiúna, Blumenau, Indaial, Pomerode e Rio dos Cedros.

Considerando que cada Secretaria de Educação tem conhecimento de suas respectivas escolas e suas histórias, cada uma delas indicou uma instituição para participar da pesquisa. No caso de Indaial, desde o primeiro contato, a Secretaria de Educação informou não haver nenhuma escola do contexto rural. Diante disso, optou-se por solicitar autorização para que a

pesquisa nesse município fosse realizada na escola que formou a pesquisadora, retratada na introdução da pesquisa, sendo prontamente autorizada.

4 CONCEITUAÇÕES PARA ESCOLAS DO CONTEXTO RURAL E A CONQUISTA DE UMA EDUCAÇÃO DO CAMPO

A realidade que produz a Educação do Campo não é nova, mas ela inaugura uma forma de fazer seu enfrentamento.
(Caldart, 2012, p. 259)

A fundamentação teórica do trabalho contou com as principais conceituações da pesquisa, realizando um recorte histórico do percurso das escolas inseridas no âmbito rural e da educação do campo. Ainda, anteriormente às contextualizações, é preciso afirmar que a escola rural e a educação do campo não são equivalentes, tendo em vista que se diferenciam em suas concepções educacionais, não se caracterizando enquanto continuidade. Assim, considera-se o surgimento da educação do campo enquanto forma de superação do rural (Torres, 2011).

As escolas rurais passaram a existir enquanto uma forma de possibilitar o ensino às comunidades rurais isoladas. Os povos do campo, mesmo com o país tendo sua origem agrária, tiveram “[...] seus direitos educacionais negados, notadamente, aqueles que se referem à educação formal ministrada nesse espaço geográfico” (Santos, 2010, p. 2). Isso conjectura que fazemos parte de uma sociedade urbanista, de tal modo que o meio rural padecia do abandono pelos governantes, já que o privilégio de investimentos se concentrava para os meios urbanos, com ênfase nas indústrias (Bezerra Neto, 2003).

A proposta de uma educação para os sujeitos do contexto rural, criada, pensada e direcionada para a classe trabalhadora, surgiu nas primeiras décadas do século XX a partir de uma mobilização e do entendimento que considerava a educação tão somente uma extensão para esse meio, sem considerar os sujeitos do campo para sua construção, unicamente enquanto uma forma para terem “aula”, em que estrutura adequada e condições para sua efetivação não eram preocupações vigentes (Santos, 2010; Torres, 2011). Com as condições que consolidavam a educação rural, alguns educadores afirmavam “[...] que as escolas rurais serviam apenas aos interesses urbanistas, pois, segundos suas concepções, funcionavam como mecanismos de propaganda das cidades, ajudando a aumentar o êxodo rural que provocava o esvaziamento dos campos” (Bezerra Neto, 2003, p. 112).

A educação para as escolas rurais está disposta na mesma modalidade que é oferecida para os sujeitos que residem, trabalham e frequentam as escolas nos meios urbanos. Na escola rural, o espaço é caracterizado apenas como um lugar onde se estuda, estudo este que não tem relação com o trabalho desenvolvido pelos camponeses com a terra. Essa proposta surgiu na

teia das relações sociais do sistema capitalista, que, ao desenvolver a mesma educação para a escola urbana, tem seus conteúdos e finalidades definidas pela indústria, demarcando as características formativas para o trabalho neste setor (Ribeiro, 2012).

A presença de uma educação rural pode ter se figurado com a Proclamação da República (1889), época em que foi instituída uma pasta autônoma da Agricultura, Comércio e Indústria, com vistas a atender os alunos dos meios rurais; extinta anos depois, foi restituída em 1909. Nesse sentido, Torres (2011, p. 3) considera “[...] que a Educação rural conceitualmente como a conhecemos, surgiu, no Brasil, por volta de 1917, quando a migração rural/urbana passou a ser vista como um problema, sendo assim, utilizada como um dos instrumentos para contê-la”.

Quando a questão ruralista brasileira tem suas discussões reascendidas, entre 1930 e 1960, a educação rural passou a ser vista como uma das soluções para o êxodo rural existente, sendo estabelecida na Constituição de 1934 a instituição de um ensino para esse meio (Torres, 2011). Assim, a Constituição contemplava pela primeira vez o discurso de uma educação rural, dispondo de um orçamento anual de no mínimo vinte por cento reservado para a educação no âmbito rural. Nesse contexto, o art. 121, §4º da Constituição de 1934 afirmava que o trabalho agrícola

[...] será objeto de regulamentação especial, em que se atenderá, quanto possível, ao disposto neste artigo. Procurar-se-á fixar o homem no campo, cuidar da sua educação rural, e assegurar ao trabalhador nacional a preferência na colonização e aproveitamento das terras públicas (Brasil, 1934, p. 31).

Com o estabelecimento da nova Constituição, em 1946, a responsabilidade de “dispor” o acesso à educação para a população rural era das empresas privadas em que os sujeitos do campo trabalhavam após sua chegada na cidade, enfatizando o olhar da escola rural enquanto preparatória para um trabalho que visasse ao desenvolvimento da agricultura como uma lógica de produção (Torres, 2011). A Constituição ainda dispunha, em seu art. 168, entre os seus princípios, que “[...] III - as empresas industriais, comerciais e agrícolas, em que trabalhem mais de cem pessoas, são obrigadas a manter ensino primário gratuito para os seus servidores e os filhos destes” (Brasil, 1946, p. 37).

Em relação à década de 50, Bezerra Neto (2003, p. 112) afirma que até mesmo o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) reconhecia que o professor formado e constituído por um ensino urbano atuante na área rural “[...] não tinha a eficiência necessária para o trabalho, por não conhecer os problemas inerentes àquela realidade, o que em muito contribuía para reforçar o preconceito contra a escola rural [...]”.

Fernandes (1999, p. 52) pontua que, “[...] na maioria dos estados, a escola rural está relegada ao abandono. Em muitos, recebem a infeliz denominação de escolas isoladas”. A imagem com que sempre é retratada a escola rural é a de que, para a “escolinha rural”, qualquer coisa irá servir. Essa é uma visão que enxerga essa instituição como básica, isto é, que precisa ensinar pouco, “apenas as primeiras letras”, como uma “escolinha cai não cai, onde uma professora que quase não sabe ler ensina alguém a não saber quase ler” (Arroyo, 1999, p. 16). O parecer de educação que a escola rural possuía não conseguia dar conta

[...] de atender as demandas oriundas dos sujeitos do campo, pois, não havia escola para todos, sendo que muitos deslocavam-se por longas distâncias para terminarem seus estudos, outro ponto concentra-se em sua proposta pedagógica que fundamentava-se em uma concepção “urbanocêntrica”, ou seja, postulava a cidade como ponto de referência central, evidenciando um projeto de Educação do Campo norteado pela Cidade e indústria como modelos de desenvolvimento (Torres, 2011, p. 5).

No Brasil, a partir da década de 70, amparados na experiência dos Estados Unidos e sob a justificativa de ampliação e melhorias na qualidade de ensino para a população do campo, as políticas de nucleação foram iniciadas nas escolas multisseriadas e isoladas das áreas rurais, sustentando o discurso de que a educação seria renovada. O Paraná foi o primeiro estado a implementar a nucleação em seu sistema de ensino. O processo de fechamento das escolas isoladas passou a negar o direito aos educandos de um ensino próximo às suas comunidades, como sustenta Carmo (2016), que aponta também que

[...] a concepção da nucleação, de se constituir a parte de uma padronização e centralização das escolas, faz parte da lógica do Estado capitalista de promover uma educação para as populações do campo a baixo custo, como assim argumentou Ramos (1991), ou seja, mesmo que esse processo tenha ocorrido sob o argumento de promover a igualdade educacional entre os alunos do campo e os da cidade, nenhum recurso foi acrescentado à educação nem houve a promoção dessa igualdade [...] (Carmo, 2016, p. 242).

Diversas foram as tentativas para integrar técnicas modernas ao campo. Algumas ocorreram por meio do pensamento, para a população rural, de que apenas a modernização poderia resultar em qualidade de vida; um preparatório para o trabalho por meio de uma educação profissionalizante (Bresolin; Ecco, 2008). Percebe-se, de modo geral, que “[...] padrões de referência e paradigmas de modernidade, cientificidade, conhecimento, produtividade que têm classificado, hierarquizado nossas escolas, docentes e coletivos que as frequentam” (Arroyo, 2010, p. 11).

A política até então vigente para as escolas rurais tinha seu propósito desvinculado das populações do campo e de suas realidades. Foi a partir da luta dos movimentos sociais que os

seus direitos e propostas de políticas educacionais que valorizassem o campo em suas diversas perspectivas começaram a ser reivindicados (Santos, 2010). A carência de políticas públicas para a educação do campo até então se manifestava – e ainda se manifesta – enquanto uma desvalorização das potencialidades, dos modos de vida e produção, limitando-a apenas para a agricultura e desconsiderando seus múltiplos sujeitos, elencados por Breitenbach (2011): ribeirinhos, pescadores, assentados, quilombolas, indígenas, imigrantes, entre outras de variadas integrações.

Após um período de lutas e movimentos, uma mudança e conquista significativa para os sujeitos do campo deu-se com a garantia da educação como um direito de todos, promulgada na Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988), surgindo mais tarde uma nova concepção que respeita a população rural, suas vivências e seus saberes, levando em conta todas as suas especificidades e particularidades, sendo esta a proposta de uma educação do campo (Santos, 2010). Anos depois, a aprovação, em 1996, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.934/96 (Brasil, 1996), caracterizou-se um documento de melhorias no que se refere à autonomia das instituições escolares,

Os artigos 23, 26 e 28 da LDB propõem uma escola específica as peculiaridades do campo, com “conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural; organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas, adequação à natureza do trabalho na zona rural” (Marschner, 2011, p. 46).

Em seguida, em 1997, o I Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária (ENERA), “[...] promovido pelo MST com apoio da UNESCO, UNICEF, CNBB e UnB [...] objetivou discutir questões pertinentes a melhores condições na educação rural e seu provimento efetivamente coerente”. Nesse evento, a população rural passou a cobrar, por meio de suas lutas, um plano de ação de uma educação que estivesse de acordo com as suas reais necessidades (Torres, 2011, p. 6).

Já em 1998, aconteceu a primeira Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo em Luziânia/GO, a qual envolveu uma grande quantidade de educadores do campo, contando com parcerias da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), do MST, do Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), da Organização das Nações Unidas para a Educação e Cultura (UNESCO) e da Universidade de Brasília (UnB) (Nery, 1999). A referida conferência (1998) teve como principal objetivo a defesa aos direitos da população rural, buscando superar as políticas existentes, de caráter superatório até então, reivindicando políticas públicas que respeitassem as suas especificidades, considerando o campo em todas as

suas dimensões e possibilidades de vivê-lo, lutando pela sua permanência e um aumento às possibilidades de seu acesso e promovendo uma educação de direito e qualidade aos povos do campo (Torres, 2011).

Nery (1999) afirma que, nos dizeres pronunciados por Arroyo na Conferência de 1998, uma escola diferente vinha sendo formulada nos movimentos sociais do campo, pois um movimento pedagógico expressivo está presente no campo “[...] com experiências escolares inovadoras coladas às raízes populares, às matrizes culturais do povo do campo. A educação escolar ultrapassa a fase “rural”, da educação escolar “no” campo e passa a ser “do” campo. Está vinculada a um projeto democrático popular de Brasil e de campo” (Nery, 1999, p. 10).

Arroyo (1999, p. 14) afirma que, a seu olhar, todos reconhecem que “[...] o campo não está parado, o campo está vivo [...]”, e considera um ponto fundamental: “[...] termos consciência de que hoje onde há mais vida no sentido de movimento social, onde há mais inquietação é no campo”. Após o evento, as entidades parceiras da conferência “[...] perceberam que o processo apenas estava começando e que era necessário dar-lhe continuidade. E para isso constituíram a ‘Articulação Nacional Por uma Educação Básica do Campo’, com sede em Brasília” (Nery, 1999, p. 8).

Em 04 de dezembro de 2001 foi aprovado o Parecer de nº 36 (Brasil 2001), um projeto de resolução que fixou as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas escolas do campo, passando a visualizar o campo a partir de uma diretriz específica, delimitando uma referência. No ano seguinte, houve o marco significativo da instituição e aprovação pelo Conselho Nacional da Educação, pela Resolução nº 1, de 3 de abril, das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (Brasil, 2002), caracterizando um passo de importância e representando uma grande conquista para o todo o movimento nacional do campo.

Em agosto de 2004, lutando por melhorias para a promoção de uma educação do campo, aconteceu a II Conferência Nacional por uma Educação no Campo (Torres, 2011). Pela declaração final da Conferência, foram denunciados problemas graves vivenciados pela educação do campo, como a falta de escolas, infraestrutura, falta de uma política para valorizar o magistério, falta de apoio para uma renovação pedagógica, falta de financiamento, índices de analfabetismo e a questão de o currículo estar deslocado das questões e necessidades dos sujeitos do campo. Desse modo, é possível perceber que a constituição de uma Educação do Campo surgiu a partir dos movimentos populares que impulsionaram a luta pelo campo, sendo que “[...] não podemos pensar uma educação para a libertação, quando privamos uma população de seus direitos” (Fernandes, 1999, p. 52).

Importante pontuar a afirmação de Freire (1987), que indica que os oprimidos só começam a se desenvolver ao superarem a contradição em que se encontram; que as massas populares precisam aderir a esse movimento para alcançar-se a revolução. Diante disso, é tarefa histórica a transformação da realidade social. Ao se fazer opressora, implica a existência dos oprimidos e opressores, por isso da necessidade do desenvolvimento da consciência crítica, haja vista que é esta que nos possibilita uma inserção na história enquanto sujeito, pois, como salienta Freire (1987, p. 22), “[...] quanto mais as massas populares desvelam a realidade objetiva e desafiadora sobre a qual elas devem incidir sua ação transformadora, tanto mais se ‘inserirem’ nela criticamente”.

Os movimentos sociais e suas organizações foram primordiais para uma perspectiva que valorizasse o campo em todas as suas dimensões (Souza, 2008), sendo o MST por si só uma tomada de consciência, “[...] um movimento formador de cultura e que, através dele e da escola [...] podemos transformar a realidade da população do campo”, como aponta Bezerra Neto (2003, p. 5).

Ao contextualizar a educação popular, compreende-se sua relação com a educação do campo, haja vista que ambas são demarcadas por lutas que representam os “[...] sujeitos que ao longo da nossa história foram oprimidos, marginalizados e excluídos socialmente” (Souza, 2017, p. 17628). A educação popular exerce um papel primordial, e a diferença é norteadora de sua prática: lida com o saber e o conhecimento, está voltada para o coletivo, sendo que é por meio do saber compartilhado que resulta na criação da experiência de um poder compartilhado. Fundamenta-se a partir das reflexões sobre a prática dos movimentos sociais e populares, pelas discussões e críticas de múltiplas ações, momentos e troca de informações, instrumentalizando-se nesse processo (Brandão, 2012).

Pensar a prática de uma educação popular é emancipar os sujeitos e os espaços que ocupam (Brandão, 2012), pois “[...] pensar movimento social é pensar sobre a luta contra a opressão, é pensar sobre a luta pela democratização do espaço público” (Silva, A.; Silva, R., 2017, p. 253). A educação popular está, de forma precisa, vinculada à educação do campo, fortalecendo a sua prática, sendo que suas pontuações fundamentam sua base na organização coletiva. Nesse contexto, Souza (2017, p. 17628) revela que “[...] os anseios sociais e os movimentos populares que fortalecem os princípios pedagógicos na luta por uma educação de qualidade para todos [...]”, independentemente do local situado.

Compreende-se que a história da luta e constituição de uma educação do campo viveu e ainda vive em constantes dificuldades e desafios. Sua concepção valoriza e considera “[...] os conhecimentos da prática social dos camponeses e enfatiza o campo como lugar de trabalho,

moradia, lazer, sociabilidade, identidade, enfim, como lugar da construção de novas possibilidades de reprodução social e de desenvolvimento sustentável” (Marschner, 2008, p. 1090). Afirma-se ser necessário ir além das práticas comparativas (Arroyo, 2010) existentes da escola rural com a escola do campo. Apesar de discutir-se acerca de uma população de um mesmo meio, suas propostas são distintas e construídas a partir de uma dinâmica social diferente, ora por uma necessidade urbana, ora pelos movimentos sociais que reivindicam um ensino que, de modo geral, respeite suas vivências, assim como seus diferentes tempos, saberes, e ainda, que considere suas necessidades. Propõe-se então potencializá-las, com o olhar da possibilidade de ressignificação e superação para a escola rural, buscando meios para assim constituir o campo.

Diante do exposto, percebe-se que organizar a escola do campo e seu currículo, com respeito à temporalidade humana, significa buscar compreender os diferentes modos de viver o campo. Nesse ponto, o respeito ao tempo do sujeito é um princípio fundamental para a organização escolar. Assim, faz-se necessário abrir-se para uma análise que compreenda, de forma mais profunda, as manifestações dessa dinâmica social, assunto da próxima seção.

4.1 O CURRÍCULO PARA A EDUCAÇÃO DO CAMPO

*Por isso fico a pensar
Se adianta a educação
O porquê de eu estudar
E se tudo não é ilusão
A escola está no campo
Mas os conteúdos não estão não
E se isso não mudar
Vou embora pra cidade
Pra tal da urbanização
Praticar o êxodo rural
Que pelo menos isso vi
Na aula sobre migração*

(João Paulo Lima, 2010)¹²

Não há como discutir uma proposta específica para o campo sem trazer à tona a discussão acerca de currículo e aquilo que se almeja para o campo. O currículo é constituidor

¹² Trecho retirado da poesia de João Paulo Lima. Obra completa disponível em: <https://www.recantodasletras.com.br/poesias-regionais/2396740>, acesso em 27 jun. 2022.

da identidade, considera sua realidade e a produz, portanto, discutir um currículo específico para a população do campo é imprescindível. Considera-se que, nos anos 20, nos Estados Unidos, o currículo foi inserido enquanto um objeto de estudo e pesquisa, surgindo no século XX as primeiras teorias de currículo.

Pode-se afirmar que a teoria de um currículo é uma representação de uma determinada realidade e que o currículo é um objeto que a precede, de modo a descobrir e explicar um olhar específico para compreender o mundo. A partir de um viés pós-estruturalista, a teoria não estaria limitada apenas a descrever a realidade, mas produzi-la, isto porque um discurso sobre o currículo, ao descrevê-lo, é produtor de uma noção de currículo (Silva, 2013). O que constitui uma determinada teoria do currículo, e não outra, é a de qual conhecimento deve ser/será ensinado, voltando-se à questão: “Qual conhecimento ou saber é considerado importante ou válido ou essencial para merecer ser considerado parte do currículo?” (Silva, 2013, p. 14). Desse modo,

[...] o currículo é sempre o resultado de uma seleção: de um universo mais amplo de conhecimento e saberes seleciona-se aquela parte que vai constituir, precisamente, o currículo. As teorias do currículo, tendo decidido quais conhecimentos devem ser selecionados, buscam justificar por que “esses conhecimentos” e não “aqueles” devem ser selecionados (Silva, 2013, p. 15).

Com a construção simbólica de um determinado sujeito estimado ideal, as teorias do currículo elegem o tipo de conhecimento que deve ser considerado. Por isso, as teorias do currículo buscam modificar aqueles que a seguem, que estão inseridos em um currículo no qual se possa encontrar uma questão de identidade e subjetividade. O currículo está envolvido na constituição do que somos e naquilo que nos tornamos, para tanto, além de uma definição de conhecimentos, esse instrumento é também constituinte de nossa identidade (Silva, 2013).

Ao resgatar-se novamente a perspectiva pós-estruturalista, o currículo é também uma questão de poder. Assim, o processo de seleção identitário que suas diversas teorias realizam é uma seleção de poder, sendo que nenhuma teoria é neutra e cada uma dirige seu olhar para determinados aspectos ou decisões inseridas em amplas relações de poder. Ao serem privilegiadas construções específicas de identidade e subjetividades, as teorias críticas e pós-críticas preocupam-se com as conexões entre o saber, a identidade e o poder. Pode-se diferenciar as teorias do currículo com base na forma que organizam a realidade e por meio dos conceitos empregados por elas (Silva, 2013).

Ao currículo, é preciso garantir, em sua centralidade, o conhecimento histórico relacionado à Educação do Campo, às resistências e emancipações, assim como às experiências

opressoras, “[...] reconhecendo os saberes acumulados sobre esses processos de resistência e de libertação em sua rica diversidade como direito ao conhecimento; e incorporando-os nas escolas e nos currículos de formação” (Arroyo, 2012, p. 238). Os estudantes devem ser estabelecidos enquanto foco, ao redor dos quais se organizam as perspectivas educativas, procurando garantir o desenvolvimento integral dentro do seu universo social, econômico, político e cultural. Desse modo, preservar a identidade cultural da comunidade em que a escola está contextualizada é marco do campo, e ponderar sobre uma educação do campo como prática social é ter consciência de sua prática além de si mesma e das questões educacionais, “[...] expondo e confrontando as contradições que a produzem” (Caldart, 2012, p. 264-265).

Variadas concepções estão associadas à definição de currículo, sendo concebidas com base nos diferentes modos com que a educação é historicamente idealizada e influenciada por determinada teoria. São os diversos aspectos sociais, políticos e culturais que contribuem para o entendimento de currículo enquanto um conjunto de esforços pedagógicos desenvolvidos a partir da ação educativa, sendo “[...] experiências escolares que se desdobram em torno do conhecimento, em meio a relações sociais, e que contribuem para a construção das identidades de nossos/as estudantes” (Moreira; Candau, 2007, p. 18).

As intenções não explicitadas nas propostas escolares – mas que podem ser percebidas como atitudes, valores, interações, relações sociais e rotinas diárias – envolvem o denominado currículo oculto. Moreira e Candau (2007, p. 18) apontam que fazem parte dessa concepção os “[...] rituais e práticas, relações hierárquicas, regras e procedimentos, modos de organizar o espaço e o tempo na escola, modos de distribuir os alunos por grupamentos e turmas, mensagens implícitas nas falas dos(as) professores(as) e nos livros didáticos”.

O currículo caracteriza-se enquanto um dispositivo que reúne as relações entre escola e sociedade, entre as práticas e os saberes construídos de modo social e os conhecimentos tidos como escolares. Nesse sentido, Moreira e Candau (2007) afirmam que todo o processo construtivo dos conhecimentos escolares sofre implicações das relações de poder. Segundo os autores, o currículo é produtor e reproduzidor de culturas, portanto, deve estar aberto às múltiplas e diferentes manifestações culturais, portanto, “[...] a escola precisa, assim, acolher, criticar e colocar em contato diferentes saberes, diferentes manifestações culturais e diferentes óticas” (Moreira; Candau, 2007, p. 35).

A instituição escolar deve promover situações que favoreçam a tomada de consciência no processo construtivo de identidade cultural de cada sujeito, as reconhecendo, como apontam Moreira e Candau (2007). Por isso, torna-se fundamental que o currículo voltado para o campo seja também um formador de memórias, das lutas, resistências, do processo de constituição da

identidade, da produção, do trabalho no campo, com a terra e a própria tomada de consciência (Costa; Batista, 2021).

4.1.1 A presença da educação do campo nos documentos norteadores e curriculares da educação nacional

Uma educação de qualidade é aquela que é vivenciada e que vai além dos conhecimentos presentes no contexto do indivíduo, de modo a ampliá-lo e transformá-lo, constituindo um sujeito ativo e crítico para modificar seu contexto. Para tanto,

[...] são indispensáveis conhecimentos escolares que facilitem ao(à) aluno(a) uma compreensão acurada da realidade em que está inserido, que possibilitem uma ação consciente e segura no mundo imediato e que, além disso, promovam a ampliação de seu universo cultural (Moreira; Candau, 2007, p. 21).

Moreira e Candau (2007, p. 21) ainda pontuam que é preciso entender a relevância do

[...] potencial que o currículo possui de tornar as pessoas capazes de compreender o papel que devem ter na mudança de seus contextos imediatos e da sociedade em geral, bem como de ajudá-las a adquirir os conhecimentos e as habilidades necessárias para que isso aconteça (Moreira; Candau, 2007, p. 21).

É nas discussões e reflexões acerca do currículo para a Educação do Campo que se recorre aos documentos oficiais norteadores. Para sua análise, neste momento, utilizam-se as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (2001), as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (2010), o Plano Nacional de Educação (PNE) (2014), a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (2017) e o Currículo Base da Educação Infantil e o Ensino Fundamental do Território Catarinense (2019). Em um primeiro momento, agruparam-se os documentos no Quadro 1, a seguir, o qual destaca os atos normativos e as principais menções no que se refere à educação do campo e à construção de seu currículo.

Quadro 1 - Menções da Educação do Campo nos documentos norteadores oficiais

DOCUMENTO NORTEADOR	ATO NORMATIVO	CONSIDERAÇÕES/MENÇÕES
Diretrizes e Bases da Educação Nacional	Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996	- 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.

Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo	Parecer CEB nº 36, de 04 de dezembro de 2001 Resolução 1/2002 CNE/CEB Resolução 2/2008 CNE/CEB Decreto nº 7.352/2010	- A educação do campo, tratada como educação rural na legislação brasileira , tem um significado que incorpora os espaços da floresta, da pecuária, das minas e da agricultura, mas os ultrapassa ao acolher em si os espaços pesqueiros, caíçarás, ribeirinhos e extrativistas (Brasil, 2001, p. 7, grifo nosso).
Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica	Parecer CNE/CEB Nº 7/2010 Resolução nº 4/2010 CNE/CEB	- Art. 27. A cada etapa da Educação Básica, pode corresponder uma ou mais das modalidades de ensino: Educação de Jovens e Adultos, Educação Especial, Educação Profissional e Tecnológica, Educação do Campo , Educação Escolar Indígena e Educação a Distância. - Seção IV - Educação Básica do Campo. Seção específica localizada nas modalidades da Educação Básica. - Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas escolas do campo - Orientações para o atendimento da Educação do Campo.
Plano Nacional de Educação	Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014	- 7.13. Garantir transporte gratuito para todos(as) os(as) estudantes da educação do campo na faixa etária da educação escolar obrigatória [...]. - 7.27. Desenvolver currículos e propostas pedagógicas específicas para educação escolar para as escolas do campo e para as comunidades indígenas e quilombolas, incluindo os conteúdos culturais correspondentes às respectivas comunidades e considerando o fortalecimento das práticas socioculturais e da língua materna de cada comunidade indígena, produzindo e disponibilizando materiais didáticos específicos, inclusive para os (as) alunos (as) com deficiência (Brasil, 2014, grifo nosso).
Base Nacional Comum Curricular	Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017	- Essas decisões precisam, igualmente, ser consideradas na organização de currículos e propostas adequados às diferentes modalidades de ensino (Brasil, 2017, p. 17, grifo nosso).
Currículo Base da Educação Infantil e o Ensino Fundamental do Território Catarinense	Resolução CEE/SC Nº 070, de 17 de junho de 2019 Resolução 063/2018 CEE/SC	- 1.6 EDUCAÇÃO DO CAMPO. Subcapítulo situado na seção quanto à diversidade como princípio formativo na Educação Básica. - [...] esforço de superar os limites da verticalidade e da escassez das políticas de ‘educação rural’ que era até então oferecida, ou escassamente oferecida, pelo

	Caderno de Política da Educação do Campo 2018 – SED/SC	Estado Brasileiro (Santa Catarina, 2019, p. 99). - Situa os instrumentos legais e normativos que regem a Educação do Campo e sua definição.
--	--------------------------------------------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Fonte: adaptado pelas autoras com base em Brasil (1996; 2001; 2013; 2014; 2017) e em Santa Catarina (2019).

As Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996) preveem que, para a escolarização no meio rural, os sistemas de ensino deverão realizar adaptações necessárias para as especificidades da região, referindo-se principalmente aos conteúdos e às metodologias adaptadas aos interesses dos estudantes, à organização escolar, ao calendário e à adequação ao trabalho na área rural. Apesar de a LDB ser um importante avanço quanto à consideração da educação para o meio rural, destaca-se a adaptação curricular como uma forma em que o currículo já definido – o construído a partir das escolas urbanas – deveria ser adaptado para a realidade do campo. Caso contrário, expressa um viés incoerente, haja vista que o currículo para a população do campo deve ser construído a partir de suas especificidades, e não adequando-o a uma realidade que não a representa. Assim, com a promulgação das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, com a Resolução CNE/CEB nº 1/2002 (BRASIL, 2002), demarca-se um considerável avanço quanto às definições (Brasil, 1996).

As Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (Brasil, 2001) demarcam uma perspectiva histórica da educação e a (des)consideração do meio rural nos documentos legais. Desse modo, o campo passa a ser percebido e suas concepções são destacadas, assim como ressaltam o tratamento das políticas educacionais que consideram o urbano enquanto parâmetro e o rural enquanto adaptação. Tais diretrizes expõem que “[...] o campo, nesse sentido, mais do que um perímetro não-urbano, é um campo de possibilidades que dinamizam a ligação dos seres humanos com a própria produção das condições da existência social e com as realizações da sociedade humana (Brasil, 2001, p. 1)”.

Também se assimila que há, “[...] no plano das relações, uma **dominação** do urbano sobre o rural que exclui o trabalhador do campo da totalidade definida pela representação urbana da realidade” (Brasil, 2001, p. 17, grifo nosso). Desse modo, atribui-se valor para a inteligência sobre o campo e suas relações nas condições existenciais do país e explicita-se a necessidade de condições necessárias para o funcionamento das escolas presentes no campo, buscando alterar os abismos entre a qualidade de ensino disposta ao meio rural e o meio urbano.

A partir dos documentos oficiais, as diretrizes encaminham-se ao campo, de modo a contemplar seus variados aspectos – sociais, culturais, étnicos, políticos e econômicos. Em

relação ao currículo, objetivo desta análise, sua estruturação e definições estão presentes de modo fluante, destacando a adaptação conjecturada na legislação. Nesse sentido, prevê-se uma articulação das diretrizes, de modo a valorizar a diversidade do campo, porém, como já salientado, as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo constituem um documento crucial para o reconhecimento do campo.

A partir das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica, a educação do campo passa a ser considerada uma modalidade de ensino que corresponde às etapas da Educação Básica. No documento, uma seção específica para a educação do campo é disposta, em que são demarcadas as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, assim como a sua instituição, a consulta referente às orientações para o atendimento da Educação do Campo – que cita sobre a construção de uma Política Nacional para a Educação do Campo; e as diretrizes complementares (Brasil, 2008), que, em suas considerações, apontam que o funcionamento das escolas do campo e sua organização deverão respeitar as peculiaridades das populações do campo, bem como suas tradições, vivências e atividades econômicas (Brasil, 2013).

Com a aprovação do Plano Nacional de Educação, algumas importantes providências são elencadas para a população do campo, destacando que os entes federados deverão estabelecer estratégias para que sejam asseguradas e consideradas as necessidades específicas das populações do campo, assim como das comunidades indígenas e quilombolas, garantindo a equidade educacional e a diversidade cultural. O PNE ressalta ainda o estímulo à oferta do ensino fundamental, com ênfase nos anos iniciais para a população do campo, assim como apoia sua alfabetização, considerando a produção de materiais didáticos específicos. Nesse contexto, também salienta o desenvolvimento característico de currículos e propostas pedagógicas particulares, assim como os conteúdos, de acordo com as respectivas práticas da comunidade. Além disso, o transporte gratuito é garantido para todos os estudantes do campo, considerando a faixa etária escolar obrigatória. As diretrizes, metas e estratégias dispostas no PNE têm vigência de dez anos – compreende o período de 2014 a 2024 (Brasil, 2014).

Com a Base Nacional Comum Curricular, um significativo retrocesso passa a ser amplamente demarcado: o documento afirma caracterizar-se enquanto complementar aos demais documentos norteadores, destacando um suposto regime colaborativo. A BNCC delibera aprendizagens essenciais para assegurar o desenvolvimento de dez competências, as quais são definidas como a mobilização de conhecimentos, valores e atitudes para o exercício da vida, cidadania e trabalho. Embora se justifique enquanto complementar, sua implementação é caracterizante de padronização; define restritamente as competências, os componentes

curriculares para cada etapa de ensino, assim como os objetos de conhecimento e as habilidades a serem aprendidas. O único momento em que a educação do campo é mencionada é ao demandar que todas as decisões dispostas no documento precisam ser consideradas na organização dos currículos e propostas para as variadas modalidades de ensino.

Conforme o exposto, observa-se que o desprezo quanto aos avanços conquistados pela educação do campo é explícito, voltando-se para uma ideia antiquada de currículo para o campo, como apenas uma forma de adaptação, sendo que, a todo o momento nas definições de conteúdos, as comparações entre o meio urbano e rural são amplamente fortalecidas (Brasil, 2017).

É imprescindível salientar o rico material desenvolvido em Santa Catarina, estado onde esta pesquisa está inserida: o Currículo Base da Educação Infantil e o Ensino Fundamental do Território Catarinense (Santa Catarina, 2019). Neste documento, nos esforços de superar a verticalidade, um subcapítulo específico inserido na diversidade é construído para a educação do campo. Destacam-se os instrumentos legais que a constituem e que devem ser considerados para a elaboração do PPP de cada unidade de ensino do campo. Ainda, faz uma lista a ser considerada nas áreas do conhecimento da organização curricular, definidas como princípios essenciais, quais sejam:

- Respeito à diversidade do campo em seus aspectos sociais, culturais, ambientais, políticos, econômicos, de gênero e de etnias.
- Ressignificação e recriação da cultura herdada, considerando, particularmente, a presença ou a ausência das organizações e dos movimentos sociais no contexto histórico da comunidade escolar.
- Reconstrução e valorização das identidades culturais.
- Rechaço dos estereótipos do tipo "Jeca Tatu" e do "caipira", presentes na literatura didática e paradidática e nos festejos juninos.
- Sustentabilidade como base dos processos de produção e de reprodução da existência humana.
- Interdisciplinaridade e/ou transdisciplinaridade no trato dos objetos das áreas do conhecimento.
- Respeito aos tempos e aos ciclos próprios, cotejados com as condições impostas pela natureza e com os processos de produção e de trabalho no campo.
- Respeito na relação com a terra.
- Acesso dos educandos aos avanços no universo científico e tecnológico e respectivas contribuições para a melhoria das condições de vida e a fidelidade aos princípios éticos que norteiam a convivência solidária e colaborativa nas sociedades democráticas.
- Respeito e valorização da heterogeneidade de ritmos e do capital cultural inerente às origens dos educandos nos processos de ensino-aprendizagem, de modo que, por exemplo, uma sala "multisseriada" possa ser reinventada como espaço privilegiado de troca de saberes, em que o diferente aprende com o diferente.
- Estímulo à produção e ao consumo de alimentos saudáveis.
- Respeito ao efetivo protagonismo dos educandos crianças, jovens e adultos do campo na construção dos processos de ensino-aprendizagem (Santa Catarina, 2019, p. 103).

Ao currículo, é preciso garantir, em sua centralidade, o conhecimento histórico relacionado à educação do campo, às resistências e emancipações, assim como às experiências opressoras, “[...] reconhecendo os saberes acumulados sobre esses processos de resistência e de libertação em sua rica diversidade como direito ao conhecimento; e incorporando-os nas escolas e nos currículos de formação” (Arroyo, 2012, p. 238). Os estudantes devem ser estabelecidos enquanto foco, ao redor dos quais se organizam as perspectivas educativas, a fim de se procurar garantir o desenvolvimento integral dentro do seu universo socioeconômico, político e cultural.

5 MINÚCIAS DO CAMINHO E O PERCURSO DA ANÁLISE METODOLÓGICA

[...] as minúcias da vida cotidiana muitas vezes são consideradas aparentemente sem importância e, por isso, menosprezadas e banalizadas.
(Martins Filho, 2021, p. 37)

Após a devida aprovação no Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos (Anexo I), reestabeleceu-se o contato com as instituições participantes. Como em algumas situações, a autorização para realização da pesquisa foi realizada pela Secretaria de Educação do município e com o/a gestor/a, de maneira virtual, considerando as grandes demandas do início do ano letivo. Optou-se por visitar e revisitar todas as instituições para explicar presencialmente a todos os membros como aconteceria a participação, reiterando sobre a problemática pesquisada e seus objetivos.

Pelos trajetos para cada escola, os caminhos revelavam a identidade de cada lugar. O verde exuberante e seus diversos tons; em vezes, a estrada de chão por longas quilometragens; os riachos, o céu azul e os sons emitidos pela natureza indicavam que a chegada se fazia próxima. Assim como o olhar do trabalho se direciona para as escolas inseridas no meio rural, as minúcias dos caminhos precisaram ser relatadas, e o olhar atento direcionado a elas aponta para cada local que forma e contempla essas escolas.

Considerando a preservação da identidade de cada escola, optou-se por nomeá-las na pesquisa a partir dos encontros que cada caminho proporcionou. Por isso, a partir deste capítulo, as escolas são retratadas como: Escola Estrada de Terra; Escola do Céu Azul; Escola da Serra; Escola do Riacho; e Escola dos Tons de Verde. Determinou-se também por não situar o município de cada escola, visto que as vozes entre elas se complementam e fortalecem, sabendo de suas diferentes realidades.

Retoma-se então a proposta de análise do trabalho, que é a análise de conteúdo, considerada por Bardin (2016, p. 44, grifos do autor) como “[...] um conjunto de técnicas de análise das comunicações que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens”. Para tanto, o documento utilizado fora o questionário semiestruturado, aplicado a todos os profissionais das escolas selecionadas para a pesquisa. Já o acesso ao projeto político-pedagógico das instituições contribuiu para realizar apenas associações com as análises, não sendo o objeto analisado.

A coleta e a análise dos dados da pesquisa realizaram-se no primeiro semestre de 2023. Sem exceções, a pesquisa foi muito bem recebida: as portas das escolas foram abertas para a

participação, assim como a equipe gestora, em todas as visitas, demonstrou interesse em acompanhar e participar da explanação das análises realizadas. Ao chegar em cada instituição, uma cópia da aprovação da pesquisa era entregue juntamente com um folder (Apêndice E) para divulgação e exposição em um local de acesso dos profissionais. No mesmo dia, as primeiras perguntas já foram respondidas.

Como propósito para atingir os objetos da pesquisa, utilizou-se a técnica da análise de conteúdo, de Bardin (2016). Para isso, organizou-se conforme os três polos cronológicos sugeridos pela autora: 1) pré-análise; 2) exploração do material; e 3) o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação (Bardin, 2016).

A pré-análise, fase da organização e intuição, sistematizou todas as ideias iniciais, possibilitando a construção de um esquema para os próximos planos da análise. Inicia-se com a escolha dos dados que foram submetidos à análise para depois formularem-se as hipóteses, objetivos e elaborarem-se indicadores para fundamentar a interpretação final. O documento submetido à análise foi o questionário aplicado aos profissionais das instituições participantes da pesquisa. Adotou-se esta ferramenta com o objetivo de verificar as enunciações dos profissionais para o encontro de articulações das escolas inseridas em áreas rurais e as associações com o campo, assim como identificar as caracterizações de cada espaço através das interpretações, considerando a constituição da Educação do Campo. Os principais indicadores reunidos para o questionário consistiram em eixos definidos *a priori* para construção do questionário, organizados em cinco campos: sobre o participante; sobre a escola; sobre a comunidade; sobre a Educação do Campo; e sobre o currículo.

O primeiro contato com as respostas do questionário foi a partir da leitura flutuante (Bardin, 2016) – intuitiva e aberta a todas as ideias –, que tornou possível a formulação de hipóteses e de algumas reflexões. A partir de questionamentos provindos desta leitura, fez-se uma relação com as categorias criadas posteriormente, e dentre as reflexões tecidas, destacam-se: o espaço rural demonstra ser conhecido apenas como o local onde a escola está situada, ou considerado enquanto uma limitação; e a maior experiência com o campo demonstra estar voltada para atividades como agricultura/horta e cuidado com os animais. Diante disso, questiona-se: o que isso nos revela? Como potencializar esse currículo? Como os profissionais terão conhecimento do que é uma Educação do Campo se nenhum dos participantes já teve alguma formação ou documento norteador do município que trata acerca do campo? Como defender aquilo que não se conhece? O documento norteador mais utilizado é a BNCC, desse modo, como considerar o campo se nem o documento o reconhece em suas múltiplas dimensões?

No segundo polo cronológico, realizou-se a exploração de todo o material. Assim, primeiramente distribuíram-se as respostas de acordo com as instituições participantes, para então ter-se um olhar inicial para a caracterização de cada espaço. O questionário (Apêndice K) respondido pelos participantes teve o total de 23 questões, e considerou-se cerca de trinta minutos para serem respondidas. O convite para participar da pesquisa ocorreu por meio do pôster com *QR CODE*, assim como explicação dos gestores aos profissionais das escolas e divulgação do *link* com informações no grupo dos profissionais das escolas, por meio do aplicativo *WhatsApp*, cujo método foi sugerido pelos gestores.

A realização do questionário foi por meio do Formulários Google, assim como o acesso ao Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Cada profissional teve acesso às perguntas somente após assinar sua ciência e clicar no aceite, concordando em participar da pesquisa e afirmando ter feito a leitura do TCLE (Apêndice F) a fim de compreender as informações dispostas e assim garantir sua anuência.

Em um primeiro momento, o tempo para resposta foi em torno de três semanas, porém, próximo ao fim do prazo, havia somente sete respostas. Frente a isso, elaborou-se um novo folder informativo (Apêndice H), o qual fora divulgado aos profissionais via *WhatsApp*, com o intuito de indicar a prorrogação da pesquisa para mais uma semana. Ainda, no dia anterior à data final do prazo, encaminhou-se um lembrete (Apêndice I) a fim de informar que o fim do tempo de resposta se aproximava. No período de prorrogação da pesquisa, foram recebidas mais 23 respostas, totalizando então trinta respostas. A seguir, o Gráfico 7 apresenta um detalhamento do número de participantes por escola.

Gráfico 7 - Participantes por escola








Fonte: elaborado pela autora.

Após a primeira leitura, organizaram-se as respostas por escola, de modo a categorizá-las. Da Escola Estrada de Terra, foram recebidas 14 respostas; da Escola da Serra, 6; da Escola do Céu Azul, 4; da Escola do Riacho, 4; e, por fim, foram recebidas 2 respostas sem a identificação da escola. Da Escola dos Tons de Verde, não fora recebida nenhuma resposta. Ao verificar tal fato, contactou-se a equipe gestora, haja vista que demonstrou inicialmente seu interesse em fazer parte da pesquisa ao salientarem das demandas da escola. O prazo então fora prorrogado mais uma semana, porém, não foram obtidas novas respostas.

Inspirou-se no dicionário da Educação do Campo (Caldart, 2012) para identificar os participantes da pesquisa. Assim, definiram-se palavras-chave/verbetes/ações que retratam, configuram e caracterizam a Educação do Campo (Apêndice J).







Codificou-se cada resposta do profissional, destacando os principais apontamentos, e organizou-se conforme mostram as Figuras 5 a 9, a seguir. Os encontros obtidos entre os profissionais foram reunidos a partir do fichamento e grifados por cores e destaques. Com base na interpretação desses dados, formularam-se e classificaram-se as categorias criadas com o questionário. Optou-se por realizar uma análise qualitativa dos dados, a fim de propor deduções específicas a partir das variáveis obtidas, para além da contabilização da frequência, mas na presença – ou não – daquilo que se enuncia, considerando que “[...] a intenção da análise de conteúdo é a *inferência de conhecimentos relativos às condições de produção (ou, eventualmente, de recepção), inferência esta que recorre a indicadores (quantitativos ou não)*” (Bardin, 2016, p. 44, grifos do autor). As análises iniciais voltaram-se para as respostas de modo geral, considerando todo o coletivo e obtendo as posições associadas, categorizando-as pela escola, possível reconhecimento do campo, principais discussões e documento norteador de sua prática.

Figura 5 - Principais apontamentos obtidos por meio dos questionários

PROFISSIONAL	ESCOLA	DO CAMPO?	DISCUSSÃO	DOCUMENTO NORTEADOR
<i>Diversidade</i>	S/ identificação	Não mais	- Avanço das tecnologias ; - Tecnologia x modernização; - Participação da comunidade em eventos da instituição ;	PCN's
<i>Emancipação</i>	S/ identificação	Sim	- Acolhimento ; - Crianças rurais: mais respeito; - Campo está presente nas rotinas ;	"Não sei"
<i>Trabalho no Campo</i>	Escola do Riacho 	Sim	- Comunidade atuante, realiza ações para a melhoria ; - Qualidade: conquistar a atenção dos alunos;	BNCC
<i>Desenvolvimento sustentável</i>	Escola do Riacho 	Não	- Cultura camponesa está presente, mas na concepção da escola não; - Não há aula de técnica agrícola;	Proposta Curricular do Município
<i>Realidade</i>	Escola do Riacho 	Sim	- Ações da escola e comunidade rural ;	"Não tenho informações"
<i>Identidade</i>	Escola do Riacho 	Certos momentos	- Campo não está presente pela agricultura , mas pela cultura da comunidade; - Transformação do meio em que vivem; - Gestão democrática; - Desenvolvimento sustentável ; - Acolhedora ; - Horta escolar;	BNCC Proposta Curricular do Município Regimento Interno PPP
<i>Camponês</i>	Escola do Riacho 	Em partes	- Horta, floresta e animais : alunos ajudam a cuidar;	PPP







Fonte: elaborada pela autora.

Figura 6 - Principais apontamentos obtidos por meio dos questionários

PROFISSIONAL	ESCOLA	DO CAMPO?	DISCUSSÃO	DOCUMENTO NORTEADOR
<i>Popular</i>	Escola do Céu Azul 	Realizam ações	<ul style="list-style-type: none"> - Atividades desenvolvidas pelo projeto integral, horta, cuidados com os animais; - Todas as práticas da instituição são fundamentais; - Socialização, experimentação e tecnológica; - Ações voltadas para o campo; 	<p>Proposta Curricular do Município</p> <p>BNCC</p>
<i>Comunidade</i>	Escola do Céu azul 	Não	<ul style="list-style-type: none"> - Contato com o meio ambiente e o convívio com os animais; - Acolhedora; - Não a reconhece do campo, mas realizam algumas atividades como: horta, animais e cultivo de plantas; 	<p>PPP</p> <p>Proposta Curricular do Município</p>
<i>Assentamento</i>	Escola do Céu Azul 	Sim	<ul style="list-style-type: none"> - Acesso igual das escolas urbanas; - Convívio com os animais; 	BNCC
<i>Mobilização</i>	Escola da Serra 	Não	<ul style="list-style-type: none"> - Escola é mais retirada; - Discurso que o funcionamento da instituição não vale a pena; - Positividade da multisseriação; - Mesma proposta que escolas seriadas; - Pedacinho do céu; 	Sem resposta
<i>Vida</i>	Escola da Serra 	Sim	<ul style="list-style-type: none"> - Escola organizada; - Acolhedora; 	Sem resposta
<i>Contexto</i>	Escola da Serra 	Não	- Acolhedora ;	Sem resposta

Fonte: elaborada pela autora.

Figura 7 - Principais apontamentos obtidos por meio dos questionários

PROFISSIONAL	ESCOLA	DO CAMPO?	DISCUSSÃO	DOCUMENTO NORTEADOR
<i>Movimento</i>	Escola da Serra 	Não	- Encantadora; - Famílias trabalham nas indústrias da região; - O essencial no currículo é o contexto de um lugar;	BNCC Proposta Curricular do Município Currículo do Estado
<i>Resistência</i>	Escola da Serra 	Não	- Pedacinho do céu; - Colonização alemã; - Impressão de uma escola do campo; - Algumas famílias permanecem no campo;	Sem resposta
<i>Trabalho no Campo</i>	Escola da Serra 	Sim	- Espaço acolhedor;	PCN's BNCC
<i>Educação</i>	Escola Estrada de Terra 	Sim	- Pólo das escolas fechadas; - Acolhimento; - Escola isolada; - Comunidade assistencialista;	PPP BNCC
<i>Saberes</i>	Escola Estrada de Terra 	Algumas características	- Hábitos com animais e agricultura; - Aproximação do conteúdo com a realidade; - Limitações por ser área rural; - Não há atividades suficientes para ser do campo; - Reconhecimento da região;	PPP BNCC Livro didático
<i>Vivências</i>	Escola Estrada de Terra 	Não	- Acolhedora;	BNCC

Fonte: elaborada pela autora.

Figura 8 - Principais apontamentos obtidos por meio dos questionários

PROFISSIONAL	ESCOLA	DO CAMPO?	DISCUSSÃO	DOCUMENTO NORTEADOR
<i>Cultura</i>	Escola Estrada de Terra	Sim	- Métodos que abrangem o campo;	Sem resposta
Direito	Escola Estrada de Terra	Sim	- Interações para abranger as famílias: eventos; - Despreocupada com os jovens; - Privilégios como na cidade; - Mundo fora do meio rural;	PPP BNCC
<i>Vida</i>	Escola Estrada de Terra	Não	- Alunos de <i>sítios e fazendas</i> ; - “Aceitar” a realidade;	PNE BNCC
<i>Conhecimento</i>	Escola Estrada de Terra	Não	- Participação ativa da comunidade; - Escola tem bom desempenho;	PPP
<i>Ocupação</i>	Escola Estrada de Terra	Sim	- Local tranquilo;	Sem resposta
<i>Alternância</i>	Escola Estrada de Terra	Sim	- Comunidade <i>pobre culturalmente</i> ;	Sem resposta
<i>Democratização</i>	Escola Estrada de Terra	Sim	- Olhar cativador; - <i>Matas, lagos e represas</i> ;	BNCC
<i>Agricultura Familiar</i>	Escola Estrada de Terra	Sim	- Socialização;	Sem resposta
<i>Luta</i>	Escola Estrada de Terra	Sim	- Segunda casa; - Voz somando forças; - Essencial no currículo: capacitação;	"Ética e profissionalismo"

Fonte: elaborada pela autora.

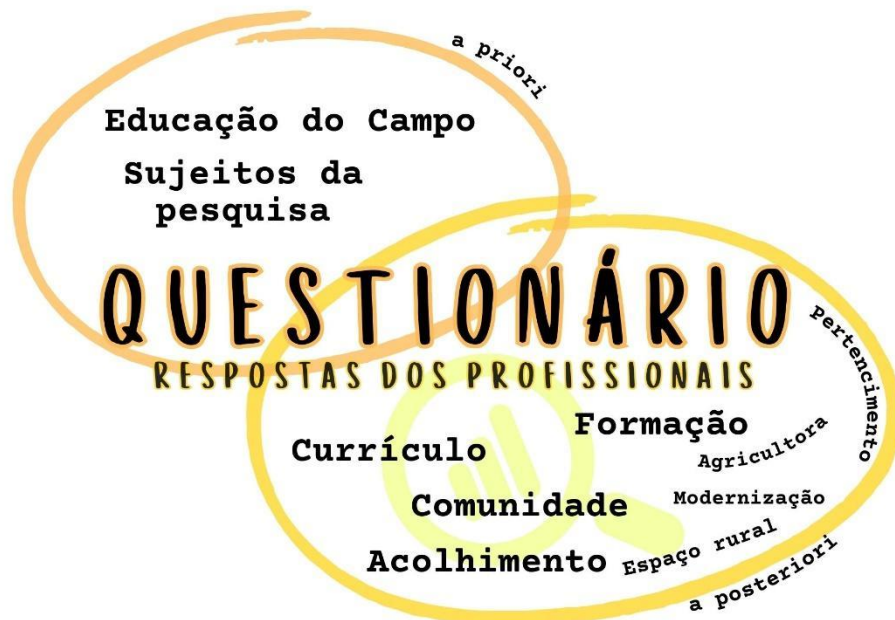
Figura 9 - Principais apontamentos obtidos por meio dos questionários

PROFISSIONAL	ESCOLA	DO CAMPO?	DISCUSSÃO	DOCUMENTO NORTEADOR
Terra	Escola Estrada de Terra	Sim	- Comunidade participativa;	BNCC
História	Escola Estrada de Terra	Sim	- Essencial: formação;	Plano de ensino

Fonte: elaborada pela autora.

Para uma melhor organização e construção das categorias, realizou-se uma divisão em temáticas de acordo com as inferências, que auxiliaram na categorização do documento analisado. A caracterização dos sujeitos e a Educação do Campo foram definidas *a priori*. Com as devidas leituras e análises das respostas dos profissionais, elencaram-se as demais temáticas de análise. Após esta devida exploração, organizaram-se as categorias relacionadas com as características da pesquisa, constituindo o *corpus* de análise, como mostra a Figura 10, a seguir.

Figura 10 - Divisão das temáticas



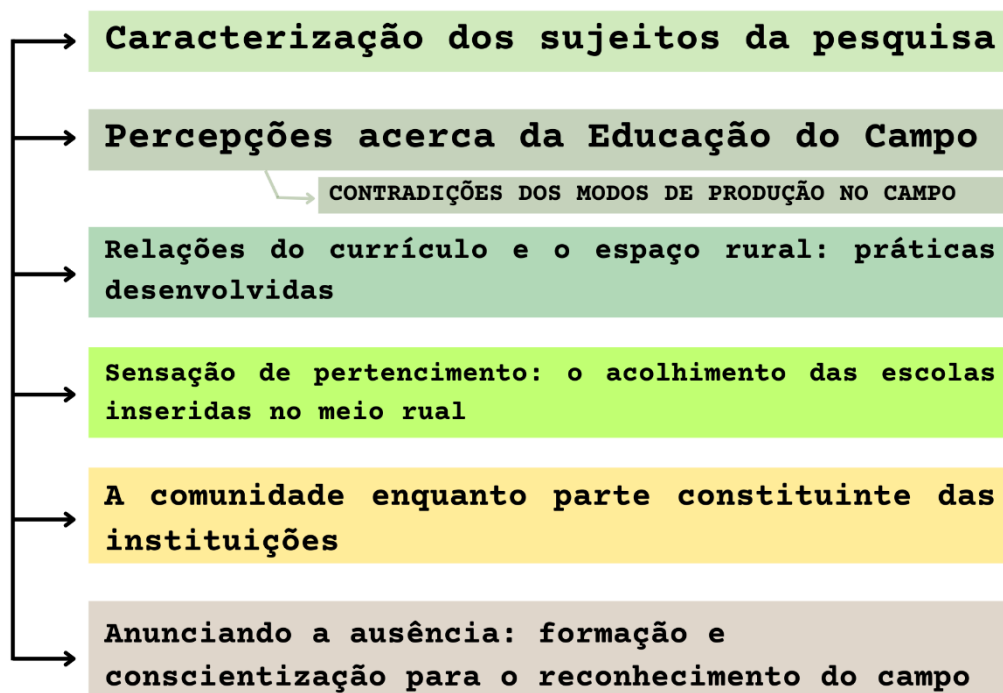
Fonte: elaborada pela autora.

A partir de um agrupamento dedutivo das analogias, relacionaram-se as categorizações e a análise crítica das associações com o referencial teórico, investigando os elementos. Todas

as categorias associaram-se com as respostas – ou ausência de uma resposta – obtidas no questionário. É importante ponderar que “[...] a análise de conteúdo leva em consideração as significações – o conteúdo – eventualmente a sua forma e a distribuição desses conteúdos e formas (Bardin, 2016, p. 50)”. Assim, todos os resultados obtidos com o questionário foram tratados de modo a validar o pesquisado e significar o material analisado.

Considerando as compreensões obtidas para além dos sentidos imediatos, definiram-se apenas duas categorias *a priori*, quais sejam: caracterização dos sujeitos da pesquisa; e percepções acerca da Educação do Campo. As demais categorias foram criadas a partir das deduções e percepções do olhar atento ao conteúdo das respostas, conforme expõe a Figura 11, a seguir.

Figura 11 - Categorias de análise



Fonte: elaborada pela autora.

Conforme apresenta a Figura 11, as categorias definidas foram: caracterização dos sujeitos da pesquisa; percepções acerca da Educação do Campo – subcategoria: contradições dos modos de produção no campo; relações do currículo e o espaço rural: práticas desenvolvidas; sensação de pertencimento: o acolhimento das escolas inseridas no meio rural; a comunidade enquanto parte constituinte das instituições; e anunciando a ausência: formação e conscientização para o reconhecimento do campo.

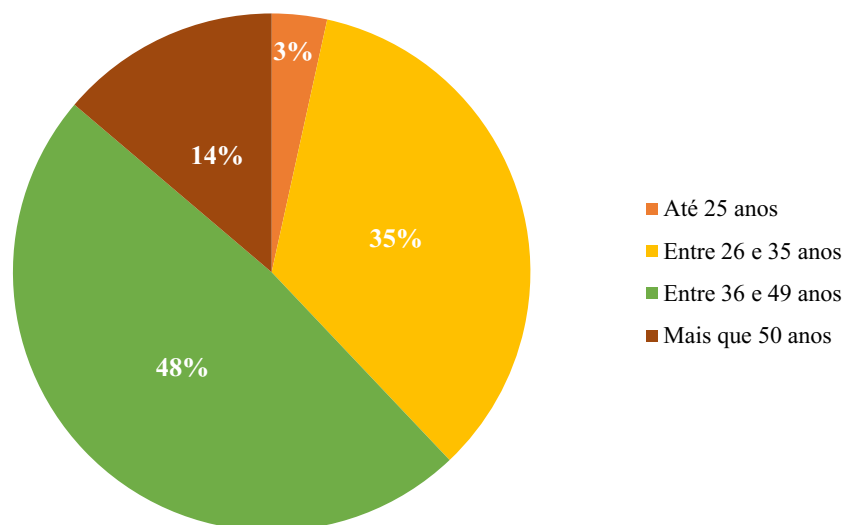
Assim como os caminhos para cada escola revelaram a identidade de cada lugar, as respostas de cada profissional revelaram seu “eu”, suas histórias, suas características e o que contempla sua existência, afinal, somos formados pelas memórias dos caminhos traçados e as experiências vividas. Para dar prosseguimento a este estudo, as próximas seções explanam a discussão de cada categoria de análise, introduzida por uma epígrafe baseada nas vozes dos próprios profissionais, pois foi a fala de cada participante que constituiu e significou as inferências, contextualizando o pesquisado, de modo que as discussões representam cada categoria da análise de conteúdo, demarcando os sentidos encontrados.

5.1 REVELANDO OS SUJEITOS DA PESQUISA: CARACTERIZAÇÃO DAS VOZES PARTICIPANTES

“Agradecer pela oportunidade de participar.”
(Profissional Educação, Escola Estrada de Terra)

O primeiro eixo do questionário remetia a alguns questionamentos de modo a identificar os sujeitos que estariam respondendo à pesquisa. A idade predominante dos participantes ficou entre 36 e 49 anos; entre 26 e 35 anos, seguido pelas demais idades, como é possível observar no Gráfico 8, a seguir.

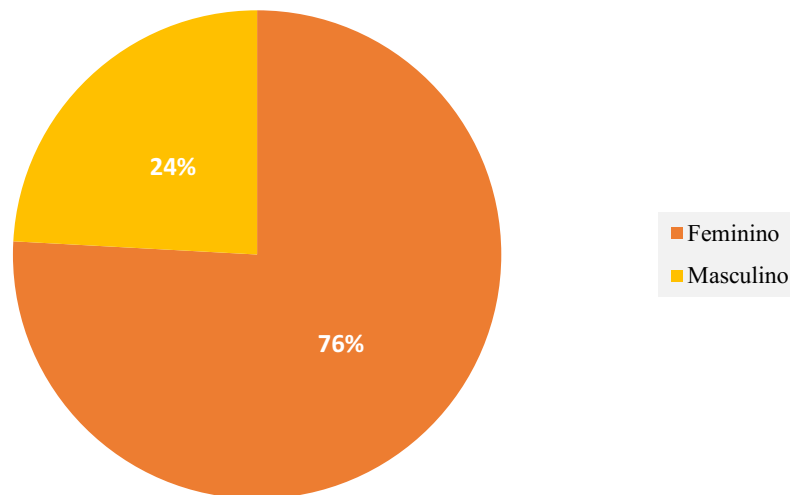
Gráfico 8 - Idade dos participantes



Fonte: elaborado pela autora.

O gênero predominante identificado pelos participantes foi o feminino, representando 76%, como aponta o Gráfico 9, a seguir.

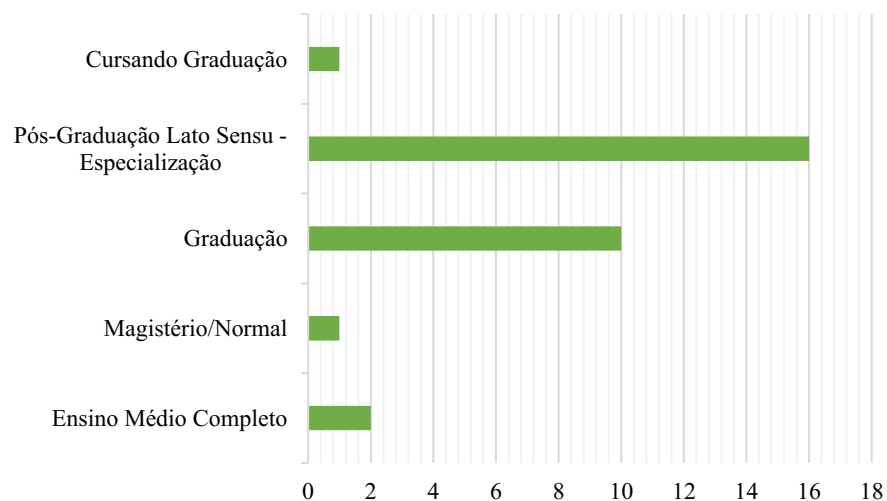
Gráfico 9 - Gênero dos participantes



Fonte: elaborado pela autora.

Considerando os diferentes níveis de formação dos profissionais, a maioria foi constituída pela pós-graduação *lato sensu*, a especialização, representada pelo total 16 pós-graduados. Além disso, 10 profissionais possuem graduação; 1 está cursando graduação; 1 tem formação no magistério normal; e 2 participantes possuem ensino médio completo. A seguir, o Gráfico 10 apresenta esses dados.

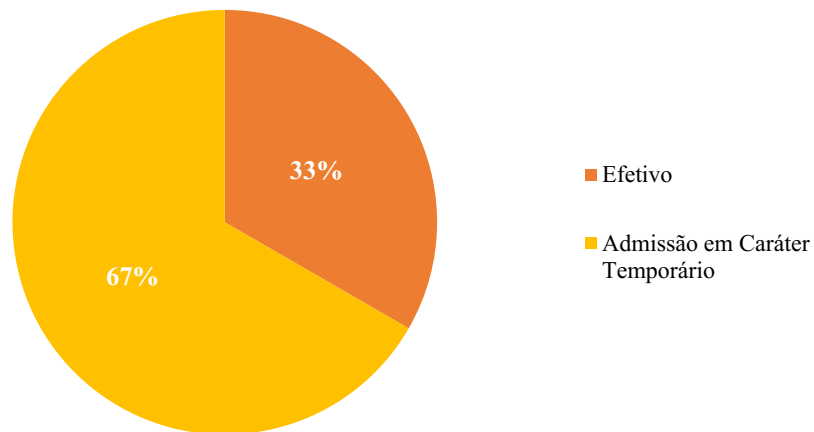
Gráfico 10 - Nível de formação



Fonte: elaborado pela autora.

Considerando as diferentes possibilidades de contratação, a questão também esteve presente no questionário, com três opções de escolha. Observou-se que nenhum dos participantes possui admissão terceirizada. A maioria foi admitida em caráter temporário, contabilizando 20 profissionais, e 10 deles são efetivos da instituição, como expõe o Gráfico 11, a seguir.

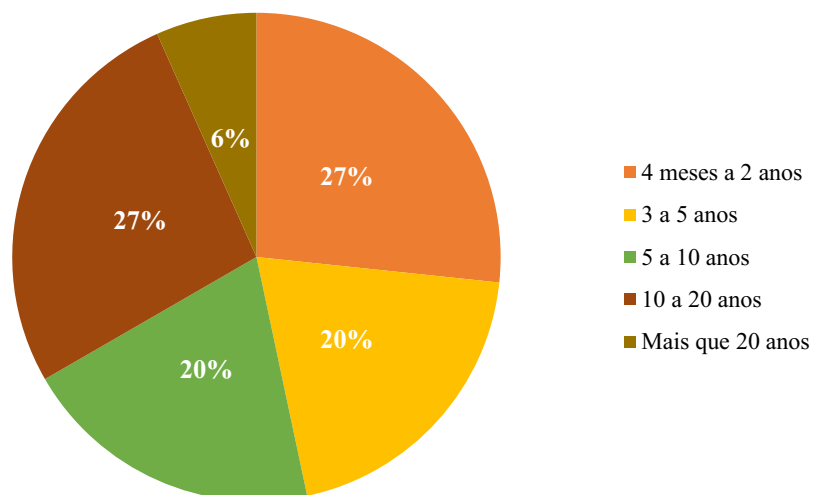
Gráfico 11 - Contratação



Fonte: elaborado pela autora.

O tempo que os participantes atuam na educação demonstrou ser balanceado, de 4 meses a 22 anos. A maioria atua na educação entre 10 e 20 anos, como mostra o Gráfico 12, a seguir.

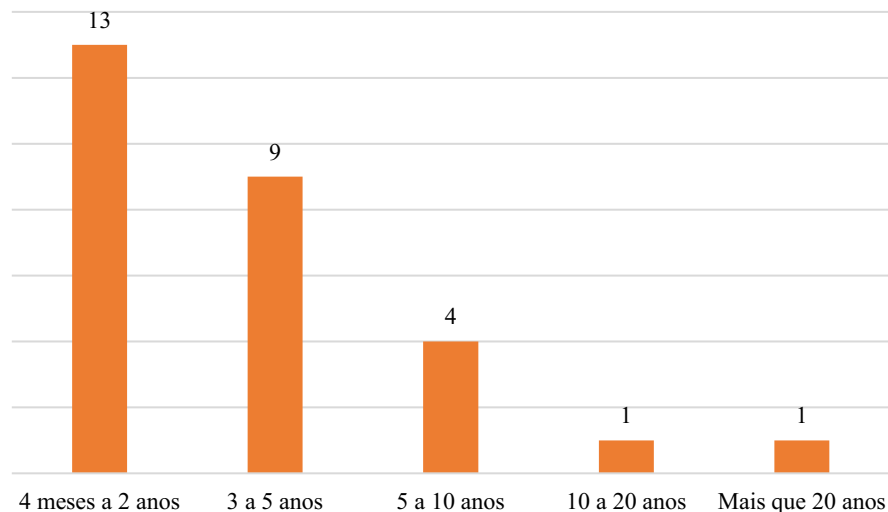
Gráfico 12 - Tempo em que atua na educação



Fonte: elaborado pela autora.

Nas escolas em que a pesquisa esteve inserida, os profissionais atuam entre 4 meses a mais de 20 anos. A maioria está lotada na instituição de 4 meses a 2 anos, conforme mostra o Gráfico 13, a seguir.

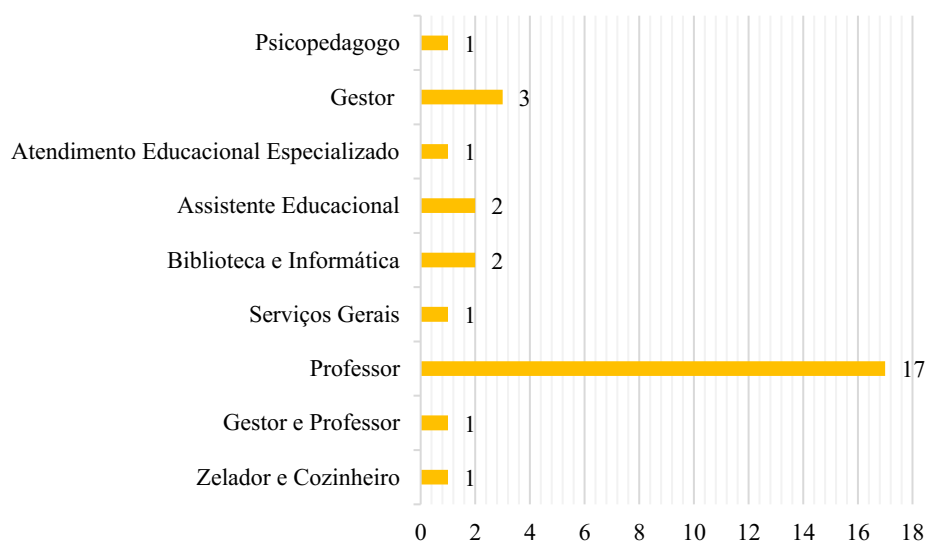
Gráfico 13 - Tempo que atua na escola



Fonte: elaborado pela autora.

Considerando que a pesquisa foi direcionada para todos os profissionais que constituem a instituição, obteve-se em torno de nove áreas diferentes na somatória das respostas dos sujeitos de todas as instituições, e situações em que desempenham mais de uma função. Entre as áreas exercidas, tem-se: psicopedagogo, gestor, atendimento educacional especializado, assistente educacional, biblioteca e informática, serviços gerais, professor, gestor e professor, zelador e cozinheiro. A seguir, o Gráfico 14 apresenta tais dados.

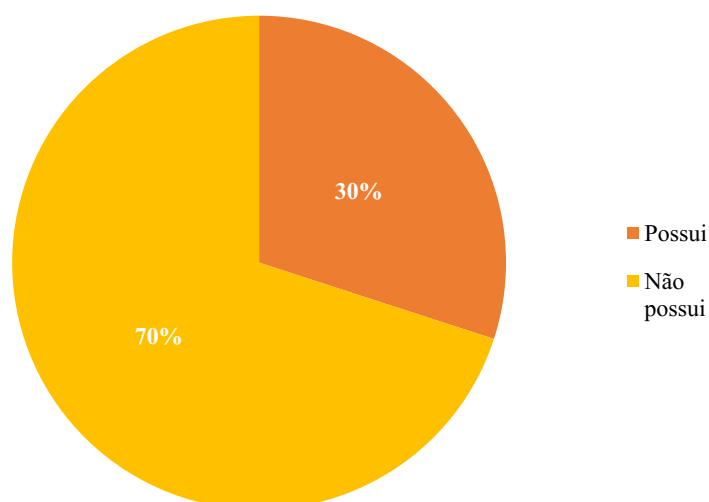
Gráfico 14 - Função exercida



Fonte: elaborado pela autora.

Dos 30 participantes, 9 profissionais possuem outro vínculo empregatício para além da escola pesquisada (Gráfico 15), como aulas em outras instituições, aulas particulares, consultoria para o município e aulas em academias. Destaca-se um dos profissionais que dá aulas em seis escolas diferentes.

Gráfico 15 - Vínculo empregatício para além da escola pesquisada

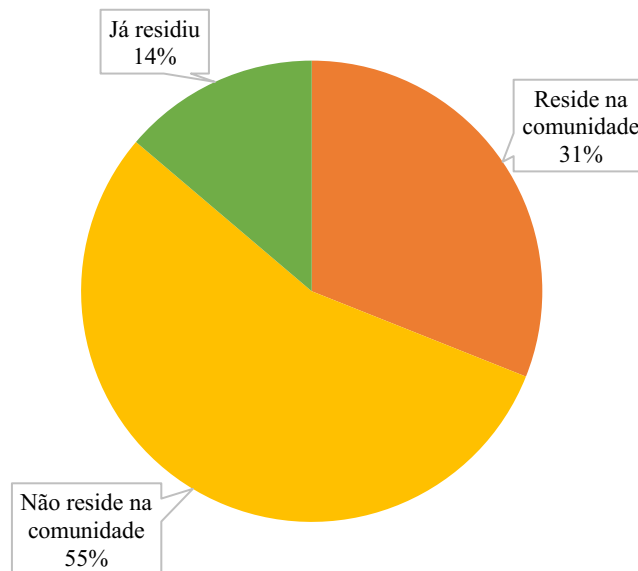


Fonte: elaborado pela autora.

Considera-se fundamental a discussão acerca do local em que o participante reside, tendo em vista que isso possibilita um maior entendimento e caracterização da comunidade e

as possíveis associações realizadas com o campo. Nesse sentido, observou-se que a maior parte (55%) dos profissionais pesquisados não reside na comunidade; 31% residem na comunidade; e 14% já residiram. A seguir, o Gráfico 16 apresenta esses dados.

Gráfico 16 – Local em que reside



Fonte: elaborado pela autora.

A partir da caracterização das vozes participantes, propôs-se o entendimento das práticas com base na perspectiva da Educação do Campo enquanto parte de um projeto de educação de classe, em relação à posição de colocar-se contra a proposição dominante educacional – a qual procura delimitar a Educação do Campo. Ao superar as concepções sistematizadas e produzidas pela ciência de forma mecanizada, busca-se o encontro com o mundo vivido, integrando indissociavelmente a teoria e a prática (Costa; Batista, 2021).

5.2 MOVIMENTO DE PERCEPÇÕES E OLHARES ACERCA DA EDUCAÇÃO DO CAMPO

“Abraçar a realidade dos seus alunos [...]”
(Profissional Diversidade, Escola Estrada de Terra)

A realidade do campo forma-se na particularidade da vida real de cada sujeito, da fase inicial, de partida e de chegada dos processos educativos, como apontam Caldart *et al.* (2012). Com a leitura do Projeto Político-Pedagógico das instituições, realizaram-se algumas

observações para fundamentar a caracterização inicial de cada espaço. Assim, tem-se que a Escola da Serra atende alunos da educação infantil ao 5º ano do ensino fundamental, sendo que os anos iniciais do ensino fundamental ocorrem em tempo integral. A referida escola também possui a perspectiva da multisseriação e iniciou o ano de 2023 com atendimento a cerca de 42 alunos.

A Escola Estrada de Terra atende da educação infantil ao 9º ano do ensino fundamental. A instituição afirma que, após a municipalização, passou a receber os alunos das comunidades vizinhas por meio do processo de nucleação, iniciado em 1996 e que se estendeu até 2007. Atualmente, a escola atende 251 estudantes. Considerando ser o polo de atendimento de diversas regiões,

[...] 31% dos alunos matriculados residem num raio de 20 à 50km de distância da escola, portanto passam um longo tempo dentro do transporte escolar nos trajetos de vinda para a escola e retorno para suas casas. Os alunos que residem à menos de 3km são minoria (Escola Estrada de Terra, 2023, p. 13).

Considerando a distância e os longos trajetos que os alunos da Escola Estrada de Terra percorrem diariamente, retomou-se que todas as crianças possuem o direito de estudarem próximo às suas residências e familiares, sendo “[...] o transporte escolar demasiado perigoso para crianças pequenas, e o cansaço causado pelo mesmo é um agravante para a aprendizagem” (D’Agostini; Taffarel; Santos JúnioR, 2012, p. 316).

Por sua vez, a Escola do Riacho também se caracteriza enquanto um polo após o processo de fechamento, no ano de 1997, quando 12 escolas da região foram nucleadas, e a Escola do Riacho passou a ser o polo centralizador, recebendo todos os alunos das instituições fechadas. A instituição atendia, na época, da 1ª a 8ª série, sendo implementado o ensino fundamental de nove anos a partir de 2007. Nesta escola, o ambiente social das famílias é composto por dois fatores dominantes: o agrícola e o têxtil, sendo que, “no setor agrícola, se destacam pequenas plantações de fumo, a agricultura familiar no cultivo de milho, aipim, batata, etc... Também se destacam a avicultura, suinocultura, piscicultura, apicultura, criação de gado e comercialização de tangerina” (Escola do Riacho, 2023, p. 17). O setor têxtil destaca pequenas facções de costura e tem como maior influência uma grande empresa em que as famílias realizam a mão de obra de costura, expedição e tecelagem. A escola iniciou o ano letivo de 2023 com 125 alunos, atendendo da educação infantil aos anos finais do ensino fundamental.

Pondera-se que o fato de haver diversas escolas fechadas ao longo da história e a caracterização das escolas pesquisadas enquanto novo polo demonstra e evidencia o ocorrido de que a garantia do direito à escolarização ocorreu antes de sua efetivação, assim que sua

realização plena não se efetivou até a atualidade (Haddad, 2012). Nesse sentido, “[...] a defesa da Educação do Campo se justifica como uma ação afirmativa para correção da histórica desigualdade sofrida pelas populações do campo em relação ao seu acesso à educação básica e superior” (Arroyo, 2012, p. 235).

Apesar de não estar descrito no PPP, mas nos registros dos profissionais, no ano de 2017, posteriormente ao ano de sua reforma e pintura, a Escola do Céu Azul sofreu tentativa de fechamento, acontecimento que faz parte de sua história, haja vista que, com toda a mobilização da comunidade, a escola se fortaleceu. No ano de 2019, a instituição ressignificou-se com o Projeto de Educação Integral e Sustentabilidade, no qual os alunos passaram a frequentar a escola em período integral. Neste ano, a escola atendeu 35 alunos da educação infantil até o 3º ano do ensino fundamental. No ano de 2020, uma nova sala foi inaugurada e passou a atender a turma do 4º ano. Em 2021, a escola passou a atender a turma do 5º ano do ensino fundamental, possibilitando “[...] a permanência dos alunos residentes do bairro e alunos que residem próximo à escola por mais tempo” (Escola do Céu Azul, 2023, p. 8). Essa afirmação é uma preocupação da Educação do Campo, isto é, que os sujeitos residam em sua comunidade de vivência. Nesse contexto, observou-se que todos os alunos da Escola do Céu Azul residem na comunidade ou bairros vizinhos. Ainda, o diagnóstico da comunidade, realizado pela Escola do Céu Azul, revelou que 3,6% das famílias dependem exclusivamente do trabalho na lavoura.

A educação acontece em tempo integral, na rua, na comunidade, na escola, nas famílias, em todos os turnos, nas vivências diárias. A educação em tempo integral na escola, como ocorre na Escola do Céu Azul e Escola da Serra, cria múltiplos espaços de aprendizagem e novas comunidades de aprendizagem. As propostas atuais de tempo integral na escola possuem a preocupação de estender o direito de disponibilizar um maior período de tempo na instituição para as populações mais pobres (Gadotti, 2009).

É importante salientar que todas as escolas pesquisadas possuem acesso à educação infantil, tendo em vista que, em diversas comunidades, essa é considerada uma ausência real, mesmo sendo um direito de todas as crianças. A infância da criança do campo precisa ser ouvida e valorizada, de modo que seu direito seja exercido a fim de que seu lugar no mundo seja evidenciado. Diante disso, Silva, Felipe e Ramos (2012, p. 421) afirmam que:

A incursão nas brincadeiras das crianças do campo demonstra como essas práticas perpassam suas formulações de mundo, as quais revelam que a relação com a terra, o rio, a produção de alimentos e a criação de animais, por exemplo são vivenciados pelas crianças na condição de partícipes de processos de produção e manutenção da vida e da comunidade.

As perguntas iniciais do segundo eixo do questionário indagavam se a cultura camponesa estaria presente nas vivências dos alunos, pais e comunidade; em seguida, se as articulações da escola buscavam constituir uma relação entre a realidade vivenciada e a teoria estudada, sendo estes alguns dos fundamentos da Educação do Campo. Com exceção de três respostas nas quais os sujeitos descreveram o porquê de tal posição, nas demais, em todas as questões, afirmaram que “sim”, estaria presente e articulado.

A Escola do Céu Azul afirma que está inserida na área rural do município, dificultando assim, devido à distância, o acesso às atividades culturais e esportivas oferecidas pelo município e realizadas em espaços centralizados. Por outro lado, está integrada à natureza e possui vasto espaço adequado para a realização de atividades voltadas à questão da sustentabilidade. Desta maneira, é possível preservar a essência e a valorização do contexto em que a comunidade está inserida e, ao mesmo tempo, oferecer novas possibilidades de ampliação de repertório cultural e científico (Escola Do Céu Azul, 2023). O projeto tem como objetivo fortalecer o vínculo entre a escola e a comunidade, por meio de vivências que constituem as trajetórias de vida, a promoção da ampliação de tempos e oportunidades educacionais com vistas a uma aprendizagem significativa para a formação dos estudantes e a contribuição para a formação integral dos estudantes mediante atividades pedagógicas que valorizem a integralidade humana e a sustentabilidade.

O profissional Comunidade, da Escola do Céu Azul, destaca que possuem “[...] *múltiplas possibilidades de desenvolvimento, entre elas o contato com o meio ambiente*”. De uma perspectiva científica, a noção de meio ambiente era referente ao meio biogeofísico com o qual o homem se relacionaria. Hoje, vive-se a contradição de jamais ter sido tão ampla a devastação e o processo de dominação nos últimos quarenta anos, mesmo período em que a questão ambiental se insere enquanto temática/preocupação central (Porto-Gonçalves, 2012). Assim,

[...] o que está em jogo com a questão ambiental é a *reapropriação social da natureza*. Com o capitalismo, as comunidades camponesas e os povos originários foram expulsos de seus territórios. Desterritorializados e dispersos, tornaram-se indivíduos que nas cidades tiveram de vender sua força de trabalho, transformaram-se em mercadorias da mesma forma que as suas terras agora, com a sua expulsão, passaram a ser objeto de compra e venda (Porto-Gonçalves, 2012, p. 103, grifos do autor).

Acredita-se que o olhar que os profissionais da Escola do Céu Azul possuem para/com o espaço que os cerca retoma e reapropria a natureza em sua forma social, emancipando seus sujeitos neste processo. Dentre os objetivos da Escola do Céu Azul, está o de preservar a cultura local e regional, assim como promover ações para o desenvolvimento e a consolidação da

conscientização ambiental. Por sua vez, o profissional Popular pontua que “[...] *os profissionais estão constantemente em busca de novas aprendizagens que posteriormente as desenvolvam na prática*”, ao ser indagado sobre as relações entre a realidade e a teoria estudada.

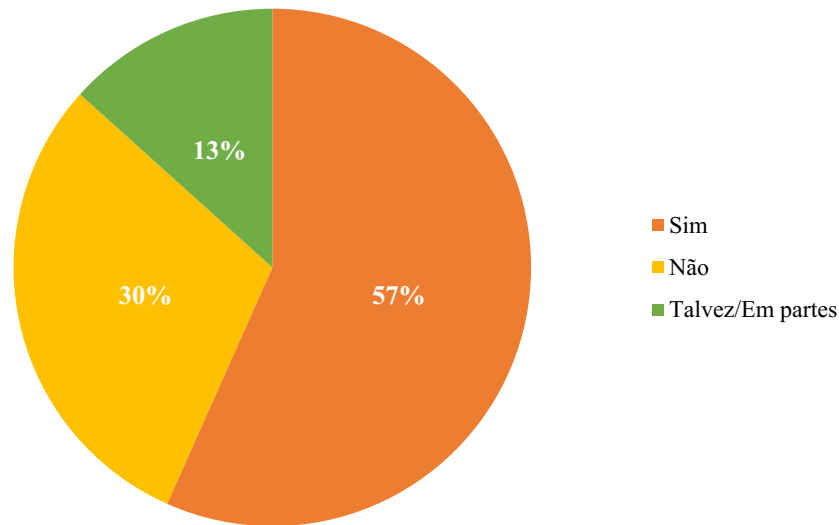
Para a Escola do Riacho, o professor deve considerar, em sua ação educativa, os conhecimentos que os alunos já possuem (Escola do Riacho, 2023). A referida instituição é um elemento da identidade local, e a construção do PPP considera a realidade que a rodeia e às famílias dos alunos, afirmando que a realidade social dos estudantes afeta a sua vida escolar. Ao encontro do que fora questionado sobre a presença da cultura camponesa, o profissional Identidade, da Escola do Riacho, afirma que “[...] *podemos dizer que, de forma geral, sim, porém, não tanto pela agricultura, mas pela cultura da comunidade*”. Nesse ponto, retoma-se o que aponta o profissional Saberes, da Escola Estrada de Terra, que relata que “[...] *abraçar a realidade dos seus alunos de forma geral é uma preocupação comum na área da educação*”.

O profissional Saberes ainda contempla que os PPPs de cada instituição deveriam – e que geralmente o fazem – contemplar a diversidade. Conhecer o diverso historicamente remete-nos à importante conceituação de que “[...] *todo conhecimento traz inscrito no corpo de suas proposições as marcas da história a quem ele deve sua gênese, e essa história, sabe-se, gira essencialmente em torno dos diversos modos que o homem cria para suprir as suas condições materiais de vida*” (Rolo; Ramos, 2012, p. 155).

Em uma das respostas sobre a presença do campo, é dito que: “[...] *Vejo que já foi maior, com o avanço das tecnologias a comunidade se modernizou*” (Profissional Diversidade, Escola não identificada), o que remete à ideia de que o campo deixa de ser campo pelo fato de se modernizar, assim como ao olhar de que na comunidade do campo não há tecnologia, ponto de vista que precisa ser superado, haja vista que o campo não nega e não invisibiliza as tecnologias, mas sim, as reconhece e implementa conforme suas necessidades.

No quarto eixo do questionário, ao indagar se, como a escola estava localizada no meio rural, era reconhecida como do campo, o “não”, a dúvida e a ausência de uma resposta demonstrou a contradição presente, como apresenta o Gráfico 17, a seguir.

Gráfico 17 - Reconhece a escola como do campo?



Fonte: elaborado pela autora.

Aqui torna-se evidente a necessidade e urgência da conscientização da amplitude de uma Educação do Campo, tendo em vista que considerar o campo enquanto um projeto, ou direcioná-lo apenas para a agricultura e/ou um local desprovido de tecnologia ou distante é enfraquecê-lo. Nesse contexto, destacam-se algumas afirmações, como:

“Em certos momentos, pois não se foca diretamente em ações do campo, apenas em projetos interdisciplinares.” (Profissional Identidade, Escola do Riacho).

“Teve mudanças, algumas famílias trabalham em indústrias da região.” (Profissional Movimento, Escola da Serra).

“Hoje não mais, pelos avanços das tecnologias, mas porém a distância entre aluno e escola.” (Profissional Emancipação, Escola não identificada).

No sentido da modernização, considerando sua amplitude maior, esta foi produtora da ampliação da concentração da propriedade, da distribuição da renda e da exploração da terra. Assim, a desigualdade no campo brasileiro foi ampliada, permitindo que “[...] os grandes proprietários se apropriassem de mais terras e de mais riqueza em detrimento dos trabalhadores rurais, dentre os quais avançou a proletarização e a pauperização” (Alentajano, 2012, p. 481). Com essas associações dos profissionais, questiona-se a que modernização está se referindo, já que, por vezes, com o processo de modernização, a agricultura está subordinada à agroindústria e ao capital que beneficia minimamente os camponeses e trabalhadores do campo (Alentajano, 2012).

É necessário destacar o olhar que fundamenta as escolas rurais: de sua inserção em um espaço diferente com as práticas espelhadas no urbano. Percebe-se, na utilização das palavras, o cuidado em reconhecê-las como do campo, e, ao mesmo tempo, afirmar ser semelhante à cidade, ao urbano, como se, ao declarar como sendo do campo, remetesse ao olhar do atraso, como destacado pelos participantes Assentamento e Direito:

“Sim, mas com acesso a todas as possibilidades oferecidas aos alunos das escolas urbanas.” (Profissional Assentamento, Escola do Céu Azul).

“Sim, porém, com acesso a privilégios, assim como [os têm] uma escola da cidade.” (Profissional Direito, Escola Estrada de Terra).

Ainda prevalece socialmente uma ideia que considera o campo como um lugar de atraso, inferior, antigo. Essa imagem errônea “[...] consolidou um imaginário que projetou o espaço urbano como caminho natural único do desenvolvimento, do progresso, do sucesso econômico, tanto para indivíduos como para a sociedade” (Fernandes; Molina, 2005, p. 27). Isso posto, observou-se que há situações em que os participantes possuem uma aproximação de suas ações com o realizado a partir do campo, como as que relatam os profissionais entrevistados a seguir:

“Sim. Pois faz ações referentes a escola e comunidade rural.” (Profissional Realidade, Escola do Riacho).

“Eu não sei se eu chamaria de escola do campo. A escola [...] estrada de terra [...] apresenta algumas características como a localização, a realidade de alguns alunos... Que podem se assemelhar. Mas no geral, não sei se temos atividades suficientes voltadas ao tópico para considerá-la uma escola de campo.” (Profissional Saberes, Escola Estrada de Terra).

Em uma das visões do profissional Mobilização, da Escola da Serra, ao ser questionado sobre considerar a Escola do Campo, afirma que “[...] não exatamente, pois tenho uma visão de uma escola que é mais retirada com um currículo diferenciado. Nossa escola se difere disso, também segue currículo de turmas seriadas”. Para ser uma Escola do Campo, não é necessário ser distante – apesar de esta ser uma característica de muitas instituições. Também não precisa ser multisseriada, ter horta, animais e atividades de agricultura, se tais apontamentos foram da realidade da comunidade, da vivência de cada aluno, do vivido, da sua cultura, poderá caracterizar suas ações a serem desenvolvidas.

A realidade multisseriada não pode ser ignorada ou alvo de críticas, pois são comparadas à lógica da seriação para aprendizagem, porém, “[...] são uma forma possível e necessária de organização escolar no campo e podem ser referência de qualidade de ensino se organizadas

por ciclos e por princípios multidisciplinares” (D’Agostini; Taffarel; Santos Júnior, 2012, p. 315).

A partir do levantamento, no Médio Vale do Itajaí, das cinco escolas pesquisadas, apenas uma é multisseriada, sendo esta uma necessidade do local, não uma característica em comum de todas as escolas inseridas no meio rural. A multisseriação, que consiste em uma reorganização das turmas, é presente na Escola da Serra, sendo esta uma associação utilizada pelo Profissional Resistência ao responder o questionamento sobre a escola ser do campo. Ele afirma: *“Eu não vejo como, mas por se tratar de turmas multisseriadas, dá a impressão de uma escola de campo”* (Profissional Resistência, da Escola da Serra).

Arroyo (2010), por sua vez, afirma que as perspectivas atuais para as escolas multisseriadas estão sendo consideradas com mais importância; ultrapassam a análise de escolas do passado e estão sendo reinventadas. Em perspectivas, a organização multisseriada possibilita o estudo na comunidade de vivência, resultando numa política de democratizar o acesso à educação para o meio; em vezes, sua inexistência significaria o fechamento da escola. A profissional Mobilização destaca um fator positivo a seu ver, em relação à multisseriação, afirmando do *“[...] quão proveitoso é para os estudantes, pois avançam ou revisam. Aprendem mais e com mais qualidade”*.

Considerando que *“[...] um dos princípios que orienta a Educação do Campo é que os seres humanos se fazem, se formam e se humanizam ao fazer história”* (Arroyo, 2012, p. 232), de modo a constituir uma proposta para o campo e identificar tais práticas, salientam-se algumas discussões realizadas pelos participantes, que inserem historicamente o campo em seus olhares. A consideração de experiências dos alunos é positiva: *“[...] sim, pois muitos dos alunos vem de fazendas ou sítios e tem em suas vivências as experiências do campo”* (Profissional Vida, Escola Estrada de Terra).

Apesar do meio rural não ser um mundo à parte, mas uma parte constituinte do mundo, para o Profissional Direito, da Escola da Terra, o campo está presente *“[...] na alimentação das crianças e em alguns planejamentos de aulas sobre a cultura do campo ou a história da comunidade, procurando trazer a realidade dos alunos como exemplo, para facilitar sua compreensão sobre o mundo fora do meio rural”*. Em outro parecer, mesmo sem especificar a quais métodos se refere, afirma que *“[...] sim, pois tentamos na medida do possível usar métodos de ensino que abrange o campo”* (Profissional Cultura, Escola Estrada de Terra). Uma importante explicação é feita pelo participante Saberes, da Escola Estrada de Terra:

“A minha área por ser linguagem, nem sempre é fácil incluir o tópico “campo”. Em geral os alunos fazem trabalhos de reconhecimento da região, costumes e cultura local, eu consideraria isso uma atividade relativa ao campo.” (Profissional Saberes, Escola Estrada de Terra).

As rotinas dos alunos e comunidades também é parte constituinte do campo, como destacado: *“Sim, é muito comentado entre os alunos com professores sobre suas rotinas diárias, assim como existe a parte educacional da escola sobre o assunto.”* (Profissional Emancipação, escola não identificada).

Apesar de não ser considerada uma Escola do Campo, a Escola do Céu Azul, após sua tentativa de fechamento, demonstra, nas respostas de seus profissionais, a preocupação com a realidade de seus educandos e educadores, mobilizados por atividades presentes em sua comunidade, como a agricultura e o convívio/cuidado com os animais. Diante disso, é preciso ter o cuidado de não fragmentar o conceito com tais afirmações, já que cada característica precisa ser contextualizada e estar inserida culturalmente, ou seja, precisa ter significado. Desse modo, a escola não pode ser considerada uma Escola do Campo por ter animais e/ou horta, mas pode ser caracterizada na soma de suas demais ações, pois é preciso ter cuidado e compreender a concepção pela qual demarca a agricultura.

5.2.1 Contradições dos modos de produção no campo

“[...] muitos alunos têm hábitos de lidar com animais e ajudar em serviços de agricultura familiar.”
(Profissional Saberes, Escola Estrada de Terra)

Nos termos utilizados pelos profissionais, referentes ao trabalho provindo do campo, percebe-se que há um conflito que possivelmente desconhecem: cada escolha por uma concepção é uma tomada de posição. Considerando que “[...] a Educação do Campo não existe sem a agricultura camponesa, porque foi criada pelos sujeitos que a executam” (Fernandes; Molina, 2005, p. 21), é fundamental a proposição de uma discussão acerca das posições. Uma delas é o confronto específico que está expresso na lógica dos termos agronegócio e agricultura camponesa, manifestação que também constitui atualmente uma contradição entre capital e trabalho.

O que por vezes não é percebida é a contradição presente nos modos de fazer agricultura. Os questionamentos em que os movimentos sociais se inserem e se colocam à sociedade referem-se ao modo de fazer agricultura, que seria projetor do futuro, tendo em vista a necessidade de produção de alimentos para o manutenção da vida humana. Nessa perspectiva,

tratar de agricultura familiar e agricultura camponesa também são posições diferentes; são projetos distintos em disputa (Caldart et al, 2012).

Fernandes e Molina (2005) elucidam que o paradigma do rural tradicional nos últimos anos criou algumas demandas para os sujeitos que vivem no campo, como acreditar que apenas podem disputar com o capitalismo se a sua produção for desenvolvida de acordo com o utilizado pelas grandes indústrias, baseado em sistema tecnológico.

A agricultura camponesa não busca a vitória frente ao capital (Caldart et al, 2012). Nesse sentido, agricultura camponesa refere-se ao modo de fazer agricultura e de viver das famílias que, com o acesso à terra e aos seus recursos, “[...] resolvem seus problemas reprodutivos por meio da produção rural, desenvolvida de tal maneira que não se diferencia o universo dos que decidem sobre a alocação do trabalho dos que se apropriam do resultado dessa alocação” (Costa, 2000 apud Carvalho; Costa, 2012, p. 28). Essas famílias estabeleceram, a partir de suas especificidades, as relações próprias do seu modo de produção, a vida comunitária e a natureza. Importante destacar que o modo do camponês de fazer agricultura não está separado do seu modo de vida (Carvalho; Costa, 2012). Já o modo capitalista de fazer agricultura, muito presente na atualidade, refere-se à crescente

[...] concentração das terras como resultado do privilegiamento da produção em escala, que requer grande extensão contínua de área para a prática do monocultivo e tecnologias com uso intensivo de insumos químicos, particularmente agrotóxicos, que maximizam a produção por área e, em combinação com a mecanização, alteram e diversificam as formas de exploração do trabalho, ainda que predomine a contratação de trabalhadores assalariados temporários (Carvalho; Costa, 2012, p. 30).

Outra expressão utilizada é a agricultura familiar, cuja concepção traz a ideia de que o crescimento da renda familiar a partir das práticas camponesas só acontecerá se houver alguma integração com empresas capitalistas – fortemente, as agroindústrias (Carvalho; Costa, 2012). A agricultura familiar é correspondente de “[...] formas de organização da produção em que a família é ao mesmo tempo proprietária dos meios de produção e executora das atividades produtivas” (Neves, 2012, p. 35). É então, um *“modelo de organização da produção agropecuária onde predominam a interação entre gestão e trabalho, a direção do processo produtivo pelos proprietários e o trabalho familiar, complementado pelo trabalho assalariado”* (Neves, 2012, p. 39, grifos do autor).

Em uma perspectiva capitalista, no modelo de desenvolvimento da agropecuária, o agronegócio é a nova “proposta”, um ideal construído para renovar o olhar e a imagem deste modo de agricultura, modernizando-a. Esse modelo “[...] é uma tentativa de ocultar o caráter concentrador, predador, expropriatório e excludente para dar relevância somente ao caráter

produtivista, destacando o aumento da produção, da riqueza e das novas tecnologias” (Fernandes; Molina, 2005).

Ao tratar-se de agricultura capitalista ou patronal, empresarial ou agronegócio, independentemente da denominação utilizada no momento, esta possui uma mesma lógica em sua fundação, a concentração e a exploração (Fernandes; Molina, 2005). De modo estratégico, o agronegócio apropria-se dos resultados produtivos provindos da agricultura e pecuária de modo a ser considerado o único produtor nacional, segundo Fernandes e Molina (2005), que ainda reiteram que, com exceção da soja, cana e laranja, a agricultura camponesa é responsável por mais da metade da produção do campo.

O potencial produtivo da agricultura camponesa está na produção da diversidade, na utilização de múltiplos recursos naturais, não sendo adepta ao produtivismo (Fernandes; Molina, 2005). É por esse motivo que “[...] as ocupações de terra ferem profundamente esta lógica e por essa razão o agronegócio investe ferozmente na criminalização da luta pela terra, pressionando o Estado para impedir a espacialização desta prática da luta popular” (Fernandes; Molina, 2005, p. 20).

Compreender o conceito de território é necessário para entender os enfrentamentos entre a agricultura camponesa e agronegócio, haja vista que ambos são projetos e posições distintas, como salientam Fernandes e Molina (2005). Ter o seu território implica em um modo específico de pensar e repensar na realidade, em que

[...] para garantir a identidade territorial, a autonomia e organização política é preciso pensar a realidade desde o seu território, de sua comunidade, de seu município, de seu país, do mundo. Não se pensa o próprio território a partir do território do outro. Isso é alienação (Fernandes; Molina, 2005, p. 8).

Assim, destaca-se que a agricultura camponesa, em sua autonomia, é um modo de fazer agricultura diferente da lógica imposta do capital, em que o campesinato é uma especificidade na formação social, uma lógica própria de fazer, produzir e viver, como apontam Carvalho e Costa (2012). Os autores também referem que seu diferencial está na afirmação do modo de produção e vida, sem negar a modernidade camponesa. Por sua vez, para Fernandes e Molina (2005, p. 21), a agricultura camponesa está em confronto contínuo com a agricultura capitalista, assim, “[...] se o agronegócio avança, também avançam os movimentos camponeses na construção de seus territórios”.

Lutar pela terra e na terra revaloriza o campo e o situa enquanto espaço de vida. Precisa-se considerar o campo para além do território do negócio; ele se constitui enquanto espaço de vida, de produção para a vida, de múltiplas culturas (Fernandes; Molina, 2005).

5.3 RELAÇÕES DO CURRÍCULO E O ESPAÇO RURAL: PRÁTICAS DESENVOLVIDAS

“O contexto de um lugar.”
(Profissional Movimento, Escola da Serra)

O projeto da Educação do Campo traz historicamente a marca da participação do diverso, dos coletivos, dos movimentos. É esta diversidade que a enriquece e confere sua amplitude político-pedagógica (Arroyo, 2012). Assim, um dos caminhos é

[...] introduzir, nos currículos de formação de educadores, dirigentes e militantes, a história da construção dos diferentes em desiguais ou a história da construção racista ou sexista dos padrões de poder, de conhecimento, de dominação e opressão, de trabalho e de apropriação-expropriação da terra e da produção tão determinantes e persistentes em nossa história. A especificidade de nossa formação social e política na história da dominação e da opressão do trabalho e da terra merece destaque nos currículos de formação e de educação básica” (Arroyo, 2012, p. 236-237).

Nos processos educativos escolares, a materialidade da Educação do Campo busca cultivar um aglomerado de princípios que devem orientar as práticas educativas que promovem o desenvolvimento da territorialidade rural, que é o espaço de vivências destes sujeitos. As práticas educativas que constituem a Educação do Campo visam fortalecer os camponeses para as lutas do meio na constituição da história dos modos de resistir à expansão capitalista nos territórios rurais (Molina; Sá, 2012). Nessa perspectiva, o currículo escolar expressa “[...] a realidade da cidadania que é a realidade local, a cultura e os saberes produzidos pelas comunidades” (Gadotti, 2009, p. 113).

A Escola do Céu Azul, em seu PPP, afirma respeitar e valorizar a opinião da comunidade escolar, buscando o envolvimento das famílias nas atividades escolares. A instituição desenvolve práticas que se articulam com o campo. Nesse sentido, o profissional Popular, da Escola do Céu Azul, destaca que possuem

“[...] algumas atividades desenvolvidas pelo projeto integral, como a horta, o cuidado com os animais presentes na escola (galinha, patos, codornas, tartarugas, coelhos, porquinhos da índia), os espaços da floresta, que oportunizam as crianças um contato muito maior ainda com a natureza. Mas que também está aberto para os demais professores e alunos utilizarem destes espaços para a ampliação de aprendizagem dos alunos em horário normal de aula, não somente ao integral.”
(Profissional Popular, Escola do Céu Azul).

Nesse sentido, a possibilidade de trabalhos pedagógicos que superem as paredes da sala de aula é um potencial, promovendo a superação da fragmentação do conhecimento e oportunizando múltiplos espaços de aprendizagem (Molina; Sá, 2012). Retomando as propostas

das escolas em tempo integral, o currículo precisa proporcionar uma integração dos conhecimentos desenvolvidos, “[...] de forma interdisciplinar, transdisciplinar, intercultural, intertranscultural e transversal, baseando a aprendizagem nas vivências dos alunos” (Gadotti, 2009, p. 98).

O projeto de tempo integral não significa seu desenvolvimento integral. É necessário estar situado e saber a qual educação se refere. Diante disso, Gadotti (2009) salienta que a educação integral precisar ter como objetivo a qualidade sociocultural de seus alunos, pois “[...] as diversas experiências de educação integral têm em comum tanto uma dimensão quantitativa (mais tempo na escola e no seu entorno), quanto uma dimensão qualitativa (a formação integral do ser humano). Essas duas dimensões são inseparáveis” (Gadotti, 2009, p. 33).

Educação integral requer reconhecer que “[...] educar não é apenas transferir conhecimentos, mas é também brincar, valorizar o lúdico, a corporeidade, é resgatar, reconhecer e valorizar as diferentes culturas [...]”, convivendo e respeitando as múltiplas manifestações de viver (Padilha, 2009, p. 8). A educação integral supera o currículo fragmentado, das disciplinas e grades isoladas (Padilha, 2009) e pode contribuir também com “o **desenvolvimento local**, já que ela busca descobrir e reconhecer todas as potencialidades das comunidades, integrando atividades sociais, culturais, econômicas, políticas e educativas” (GADOTTI, 2009, p. 39, grifos do autor). Na perspectiva de tempo integral ou não, “[...] todas as escolas precisam ser de educação integral [...]. Trata-se de oferecer mais oportunidades de aprendizagem para todos os alunos” (Gadotti, 2009, p. 37). Desse modo,

[...] o **princípio geral** da educação integral é, evidentemente, [...] o da **integralidade**. O conceito de integralidade refere-se à base da educação, que deve ser integral, omnilateral e não parcial e fragmentada. Uma educação integral é uma educação com qualidade sociocultural (Gadotti, 2009, p. 97, grifos do autor).

O profissional Popular afirma também que a Escola do Céu Azul hoje não faz mais parte do programa Escola do Campo, mas que são realizadas diversas ações voltadas para o campo, “[...] *buscando conhecimento prévio tanto de alunos quanto de seus familiares na busca de aperfeiçoar as atividades na horta*” (Profissional Popular, Escola do Céu Azul).

O profissional Mobilização, da Escola da Serra, destaca a parte prática das vivências e projetos, possibilitando um ensino de qualidade por esses caminhos. Diante disso, salienta-se que “[...] uma educação de qualidade é uma educação cidadã, ativa, participativa, formada *para e pela* cidadania, empoderando pessoas e comunidades” (Gadotti, 2009, p. 56, grifos do autor). Por sua vez, o profissional Movimento, da Escola da Serra, faz uma importante consideração ao afirmar que o contexto de um lugar é importante para o currículo, que, nesta discussão, é

considerado imprescindível na sua construção, pois “[...] os processos educativos permeiam a vida das pessoas” (Haddad, 2012, p. 217). Ao encontro do enunciado, o profissional Educação, da Escola Estrada de Terra, aponta que o currículo deve contextualizar a realidade da comunidade.

O profissional Camponês, da Escola da Serra, situa o currículo enquanto flexível. Ao encontro de tais enunciações, o profissional Comunidade, da Escola do Céu Azul, retoma as múltiplas possibilidades de desenvolvimento, entre elas, as relações com o meio ambiente. Ainda, o profissional Popular, da Escola do Céu Azul, faz um fundamental apontamento ao tratar que

“[...] quando falamos em currículo, estamos falando de algo muito importante. Resumidamente acredito o desenvolvimento de práticas escolares diversificadas a partir da Proposta Curricular que sejam atrativas para os educandos, buscando observar as necessidades dos mesmos, possibilitando assim, um aprendizado significativo que ultrapasse o ambiente escolar.” (Profissional Popular, Escola do Céu Azul).

A Escola do Céu Azul afirma que o conhecimento dos seus alunos é base para a organização de seu currículo, caminhando para a ampliação de seus repertórios culturais, considerando que “[...] a diversidade está exposta e exige reconhecimento” (Arroyo, 2012, p. 231). O profissional Saberes, da Escola Estrada de Terra, faz uma importante afirmação ao dizer que “[...] todos os professores, ao meu ver, procuram aproximar o conteúdo da realidade dos alunos. Nem sempre é possível devido aos diversos backgrounds”. Destaca-se a consideração da realidade dos seus estudantes enquanto uma prática fundamental para o fortalecimento do campo. Para a instituição, o PPP é direção para as ações escolares, estando inserido no contexto escolar e, por isso, responsável por definir o currículo.

Já o Projeto Escola Integral e Sustentabilidade da Escola do Céu Azul visa a melhorias de aprendizagem e interação entre as crianças por meio da oferta de diferentes práticas e atividades culturais e esportivas para as crianças da comunidade, tendo em vista a distância de suas residências até o centro da cidade. São oportunizadas atividades de lazer e momentos de estudo guiado. Entre as ofertas, destaca-se o conhecimento das belezas do bairro, em que trabalharam a conscientização dos cuidados com o meio ambiente e a preservação de um rio que perpassa a comunidade. Dentre as atividades desenvolvidas pelo projeto de sustentabilidade, “[...] conceito que permeia todas as instâncias da vida e da sociedade” (Gadotti, 2009, p. 104), está a horta, muito citada pelos profissionais no questionário.

Silva (2012) afirma que o termo desenvolvimento sustentável precisa ser entendido no contexto evolutivo das discussões e relações contraditórias entre o crescimento econômico e a

conservação da natureza. Desse modo, Silva (2012) refere, em sua obra, a afirmação da Comissão Mundial sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento, de 1988, que aponta que desenvolvimento sustentável deve atender às necessidades do mundo atual sem comprometer que as gerações futuras atendam suas próprias necessidades. Assim, o consenso em torno da concepção refere-se enquanto saída para os impasses do sistema de produção mercadológico, não reformulando a relação com o natural (Silva, 2012).

Ao ser questionado sobre o currículo, o profissional Identidade, da Escola do Riacho, remete à dimensão do planejamento como sendo

“[...] uma tarefa docente e o trabalho do professor com seus alunos passa necessariamente por uma organização que inclui objetivos a atingir, conteúdos a trabalhar, uma metodologia para desenvolver esse trabalho e um processo de avaliação de resultados. O planejamento do processo de ensino e os professores precisam ter em mãos esse guia, não só para orientá-los, mas para garantir a unidade teórico-metodológica das atividades escolares. A metodologia adotada pela escola centra-se no sócio-interacionismo, utilizando-se de várias estratégias para envolver os educandos no processo de construção do conhecimento, na qual as aulas vão além de livros didáticos e quadro.” (Profissional Identidade, Escola do Riacho).

Nos conhecimentos acerca do meio, é implícita a exigência de diferentes habilidades, competências e capacidades do fazer prático para as soluções impostas pelo cotidiano, proporcionando o desenvolvimento do sujeito (Tardin, 2012). A fim de corroborar com o discutido, no quarto eixo das entrevistas, em uma das questões, questionou-se se, nas concepções, proposições e ações institucionais, o campo estaria presente. Percebe-se novamente algumas concepções enraizadas, como: *“Sim. Com matas, lagos, represas e poucas residências”* (Profissional Democratização, Escola Estrada de Terra). Em situações, é reconhecido que sim, pelo fato de alguns familiares permanecerem no campo, é preciso direcionar o olhar de que, além das famílias estarem no campo, a própria escola que forma os sujeitos está ali situada. Outrora, o campo estaria presente *“[...] apenas em questões familiares do cotidiano”* (Profissional Identidade, Escola do Riacho).

Considerando que *“[...] trabalhar na terra, tirar da terra sua existência, exige conhecimentos que são construídos nas experiências cotidianas e na escola”* (Gadotti, 2009, p.8), as práticas desenvolvidas que são refletidas no espaço educacional e vice-versa são fundamentais a potencialização do vivido. Ao encontro das descrições, nas relações com o campo, os profissionais destacam e associam práticas realizadas no seio familiar-comunitário e integram tais ações no contexto institucional, utilizando a palavra “ajudar”, todavia, com o desenvolvimento destas ações que são reflexos do desenvolvido, infere-se que estão associadas

às práticas do campo, portanto, fazem parte da realidade dos sujeitos e, acima de tudo, produzem significados aos alunos, como evidenciado a seguir:

“Sim, pois na escola temos a horta, floresta e animais, nas quais os alunos ajudam a cuidar.” (Profissional Camponês, Escola do Céu Azul).

“Sim, muitos alunos têm hábitos de lidar com animais e ajudar em serviços de agricultura familiar.” (Profissional Saberes, Escola Estrada de Terra).

Novamente, faz-se presente a ideia de ações que podem ser características do campo, do seu espaço, mas que não tornam uma escola do campo apenas por essas práticas, mas o contempla, como:

“Sim. As atividades, consideradas do campo, estão presentes em nossa escola por meio do convívio com os animais, cultivo de plantas na horta e pomar da escola.” (Profissional Comunidade, Escola do Céu Azul).

“Sim, o convívio dos alunos com os animais da escola, e a participação de afazeres necessários com a alimentação e higiene desses animais, é exemplo dessa integração.” (Profissional Assentamento, Escola do Céu Azul).

“Sim. Com matas, lagos, represas e poucas residências.” (Profissional Democratização, Escola Estrada de Terra).

Em se tratando do campo, o campesinato constitui-se a partir da diversidade dos sujeitos sociais e de histórias que se constituíram de modo cultural na relação familiar, comunitária e com a natureza, transformando, nesse processo, as reproduções materiais e espirituais, humanizando a natureza e marcando a humanização (Tardin, 2012, p. 181). O campesinato trata a cultura em sua pluralidade – diferentes culturas e as suas relações com os diferentes modos de ser no mundo social, ou seja, no campo, não existe “uma” cultura, mas sim, culturas camponesas. Por isso, como é possível perceber nos levantamentos das respostas, todas as instituições estão situadas no campo, cada uma inserida em diferentes culturas e distintas inserções sociais. Nesse contexto, ao camponês é imposta

[...] a exigência de conhecimentos amplos, entre outros, sobre as plantas cultivadas e os animais silvestres criados; saberes sobre reprodução, produção, proteção, conservação, transformação e armazenagem; sobre usos que incluem a gastronomia, a terapêutica e a transformação doméstica; sobre os solos e a água – seus manejos e conservação, que implicam obras e equipamentos variados; sobre o clima – vento, temperatura, chuva, seca, geada; sobre as estações do ano e o ciclo lunar; sobre fertilizantes, ferramentas e máquinas de trabalho; sobre construção; e sobre produção artesanal – roupas, calçados, adornos [...] (Tardin, 2012, p. 182).

Ao trabalhar a partir de projetos, é possível perceber que o campo se faz mais presente nas integrações realizadas, como destacado pelo profissional Identidade, da Escola do Riacho, que aponta que “[...] este ano estamos com o Projeto de Composteira Comunitária e Horta Escolar que em diferentes passos terá a participação da comunidade, com orientação do Engenheiro Florestal da Prefeitura Municipal de [município]”.

Apesar de não citado pelos profissionais, o Plano Municipal de Educação (PME) do município em que a Escola Estrada de Terra está inserida reconhece curricularmente a Educação do Campo. O documento trata do marco temporal de 2015 a 2024. Entre os objetivos do plano, o município possui como meta a valorização da Educação do Campo, com incentivos de melhoria do acesso e permanência na escola, de modo a favorecer oportunidades de ascensão social no meio inserido. Considerando a amplitude, a importância do documento e a regência até o próximo ano, a Educação do Campo e sua caracterização é desconhecida por grande parte dos profissionais. Considerando que não há disposições nas propostas curriculares citadas pelos participantes, o PME poderia ser um documento-base para fortalecer o desenvolvido na instituição.

Nos municípios da Escola do Céu Azul e da Escola dos Tons de Verde, a Educação do Campo é citada ao tratar da garantia do transporte público para seus alunos deslocarem-se até a escola, com vistas a reduzir a evasão e o tempo médio de deslocamento, considerando cada situação. No PME que rege a Escola dos Tons de Verde, é disposta também a efetivação de políticas de Educação do Campo para a garantia da universalização da educação básica, para permanência no campo. Isso também é disposto no plano do município da Escola do Riacho. Ao pesquisar-se acerca dos planos das demais cidades, participantes da pesquisa, a Educação do Campo não é presente em nenhum momento.

Diante do exposto, retoma-se a discussão e definição de currículo como um espaço de disputa, confronto e escolhas. Esse instrumento precisa incorporar, sistematizar e aprofundar os saberes do campo, estando em diálogo com direito, com as diferentes teorias didáticas e pedagógicas e os diferentes modos de organização dos tempos escolares, acolhendo os sujeitos que formam esse processo (Arroyo, 2012). Para tanto, tal tema é assunto da próxima seção.

5.4 SENSACÃO DE PERTENCIMENTO: O ACOLHIMENTO DAS ESCOLAS INSERIDAS NO MEIO RURAL

“A escola no meu ver tenta trazer o conforto e acolhimento como uma família.”
(Profissional Diversidade, Escola não identificada)

A proposta de uma educação do campo traz consigo o sentimento de pertencimento, de fazer parte, ser parte da constituinte das instituições e suas ações. Tal posição foi encontrada no questionamento de como os participantes descreveriam a escola em que trabalham. Os laços tecidos são presentes em grande parte das formulações, o que torna possível a percepção que cada lugar tem para seus pares, sendo o acolhimento a premissa mais discutida. Para dar início à temática, o profissional Mobilização descreveu a Escola da Serra “[...] *de forma bem afetuosa, pois aqui é nosso Pedacinho do Céu... É uma instituição que ensina acolhendo, ouvindo, ensina com afeto*”.

As escolhas das palavras pelas quais as escolas são descritas revelam toda uma história dos participantes, uma opção, situando-a em um lugar, como:

“Minha segunda casa meu habitat natural.” (Profissional Luta, Escola Estrada de Terra).

“Um pedacinho no céu, pois aqui todos somos como uma família, que por muitas vezes fazemos todo um esforço para concretizar tal idéia e por assim vai, trazemos o nosso particular para poder realizar tal tarefa assim. Os alunos são muito educados e convivemos para o melhor estar entre todos.” (Profissional Movimento, Escola da Serra).

“Um lugar acolhedor, rico em possibilidades de aprendizagem de práticas que possibilitam o desenvolvimento pleno do ser humano.” (Profissional Comunidade, Escola do Céu Azul).

“Então, essa escola é muito família, desde os profissionais que trabalham aqui, assim como o carinho dos alunos e famílias, ela tem um olhar diferenciado para o aluno, sempre busca sanar e auxiliar as famílias nas dificuldades apresentadas por eles assim como por nós. Percebo que a visão da escola e da família é o eixo central para o desenvolvimento do educando.” (Profissional Identidade, Escola do Riacho).

“Minha escola não é só um lugar de recordações, mas um lugar que promete acompanhar as mudanças futuras da melhor maneira, preparando nossos alunos. É uma escola limpa, conservada e equipada, com espaços adequados, equipe comprometida e comunidade atuante.” (Profissional Defesa, Escola do Riacho).

Há olhares que identificam as peculiaridades da instituição, como a descrição do profissional Assentamento, da Escola do Céu Azul, afirmando ser “[...] *diferenciada pela forma de ensino, quantidade de alunos e possibilidades de alunos permanecerem na escola desenvolvendo e obtendo novos conhecimentos*”. Nesse caminho, o olhar sensível também se

tornou presente nas enunciações, destacando o papel que a instituição possui para a comunidade, alunos e profissionais:

“A escola onde trabalho é um centro de referência com profissionais capacitados e sempre muito dispostos a fazer o que for necessário para alcançar os alunos. É um ambiente de comunhão e cooperação que busca atender as necessidades também dos professores com muita empatia e sensibilidade. Mesmo com algumas limitações pelo fato de ser uma escola em área rural, a estrutura atende muito bem os alunos e a coordenação e direção estão sempre pensando em inovações para facilitar o nosso trabalho ainda mais.” (Profissional Saberes, Escola Estrada de Terra).

Há também a escolha por breves descrições que muito revelam, como “encantadora” (Profissional Movimento, Escola da Serra), “organizada, acolhedora” (Profissional Vida, Escola da Serra), “um espaço acolhedor” (Profissional Trabalho no Campo, Escola da Serra), “lugar para conhecimento” (Profissional Alternância, Escola Estrada de Terra) e afirmação de “um lugar de boas interações, tanto em equipe pedagógica quanto com alunos” (Profissional Direito, Escola Estrada de Terra). O profissional Diversidade, da escola não identificada, faz importantes associações da escola com todas as suas vivências e a relação familiar que criou quando relata que:

“No meu ver gosto muito dessa escola da comunidade sou suspeito em algumas afirmações pelo fato que iniciei minha caminhada como professor ali, tenho um carinho enorme de vários funcionários antigos, e de famílias que conheço. A escola no meu ver tenta trazer o conforto e acolhimento como uma família.” (Profissional Diversidade, escola não identificada).

A escola Estrada da Terra hoje é um dos polos que recebem alunos de escolas que já foram nucleadas. Entre as considerações dos participantes, a instituição é descrita pelo profissional Educação como *“isolada, com um público que permeia um raio de 50 km da Escola, com excelente estrutura”*. A caracterização dos estudantes também se torna presente com o profissional Democratização ao dizer que é *“[...] uma escola com alunos carentes, mas com olhar cativador”*. É necessário ter o cuidado em tais afirmações, tendo em vista que a carência da comunidade e dos alunos que integram a escola não pode ser vista como um fator que a enfraquece. Nessa perspectiva, um olhar cativador pode revelar uma instituição que tem consciência de sua função social. Desse modo, o profissional Emancipação, da escola não identificada, caracteriza sua instituição como *“[...] uma escola muito boa de trabalhar, o respeito que as crianças das comunidades rurais possuem é maravilhoso, a simplicidade me cativa”*. Afirmar que as crianças das comunidades rurais possuem um maior respeito é potencializar toda a cultura familiar e da comunidade, dos laços que permeiam seu crescimento.

Ao encontro das respostas dos profissionais, a Escola do Céu Azul afirma, em seu PPP, o objetivo de construir um ambiente acolhedor, propiciando a socialização e o estabelecimento de vínculos afetivos e de confiança. Além disso, destaca a mobilização para a oferta de um ambiente acolhedor a todos os sujeitos que constituem a escola, de modo a se reconhecerem neste espaço, para “que nosso espaço escolar continue sendo um espaço de gente feliz” (Escola Do Céu Azul, 2023, p. 13).

A sensação de pertencimento é base para a mobilização dos sujeitos. Para que isso ocorra, é preciso reconhecer os outros e suas diferenças, construindo parcerias. Ainda, é preciso possibilitar condições concretas de participação, de modo que se sintam parte, afinal, “[...] a gente só participa do que faz parte. As pessoas só participam quando se sentem valorizadas e quando sentem que aquilo no qual elas participam lhes pertence” (Gadotti, 2009, p. 101).

Kolb-Bernardes (2010) situa a escola enquanto um lugar que acolhe memórias e histórias daqueles que a frequentam. O autor sugere que é necessário pensar e idealizar a escola enquanto espaço de acolhimento, de diálogo, de compartilhar as vivências de cada um. Ao acolher as subjetividades individuais, cria-se um ambiente que permite o reconhecimento de si no grupo, pertencente do grupo social e de determinada comunidade.

5.5 A COMUNIDADE ENQUANTO PARTE CONSTITUINTE DAS INSTITUIÇÕES

“Que contextualize com a realidade da comunidade.”
(Profissional Educação, Escola Estrada de Terra)

De modo geral, as respostas indagam a preocupação da escola em buscar pela participação e presença da comunidade em seu cotidiano. Para tanto, a forma mais descrita foi a realização de eventos, entre eles, as afirmações: *“Sempre que tem eventos realizados pelas escolas, a comunidade participa em peso”* (Profissional Popular, Escola do Céu Azul); *“A comunidade é participativa em todos os eventos”* (Profissional Camponês, Escola do Céu Azul). O profissional Diversidade, da escola não identificada, retoma a participação em eventos, como a gincana que as famílias participam e a entrega de boletins.

O profissional Identidade, da Escola do Riacho, remete a reponsabilidade da mobilização e participação de toda a comunidade ao apontar que:

“É na família que a educação começa, e depois, é na escola que a alfabetização e o letramento acontecerão e então as portas do conhecimento se abrirão. E para que a criança possa desenvolver-se é preciso que ela encontre um espaço que tenha as características comuns de toda instituição de ensino, deve ter um planejamento

social e educativo, além de uma boa gestão a fim de organizá-la e onde haverá a participação de todos da comunidade escolar. A participação de todas as pessoas envolvidas é importante para se atingir os objetivos, portanto, a gestão escolar deve ser uma atividade que envolve, mobiliza toda a comunidade visando o melhor para a escola e os alunos.” (Profissional Identidade, Escola do Riacho).

Destacando a necessidade e a importância da participação da comunidade, Lück (2014, p. 80) afirma que “[...] o processo educacional só transforma e se torna mais competente na medida em que seus participantes tenham consciência que são responsáveis pelo mesmo”, para tanto, é preciso criar condições para que as necessidades da comunidade sejam atendidas, fortalecendo a escola. A partir das ponderações realizadas pelos participantes da Escola do Céu Azul, é demonstrada a preocupação e participação ativa da comunidade, sendo uma “[...] comunidade participativa, humilde e que reconhece o esforço da escola” (Profissional Assentamento, Escola do Céu Azul).

A participação da comunidade insere-se também na gestão democrática, não sendo apenas um princípio pedagógico, mas constitucional. Afinal, uma escola que tem como base uma gestão democrática está inserida no contexto de uma educação emancipadora (Gadotti, 2009).

A Escola do Riacho oferece projetos para integrar a comunidade e possibilitar sua participação ativa no espaço escolar. Entre o citado pelos profissionais no questionário, está a oferta de uma sala de oficina para voluntários da comunidade se reunirem e produzirem artesanato. O projeto visa auxiliar a renda das famílias, possibilitando que os participantes aprendam a confeccionar fronhas, lençóis, edredons com retalhos, bordados e afins. Posteriormente, as peças confeccionadas são comercializadas e revertidas ao sustento da escola e às despesas para o desenvolvimento do projeto. Neste ano de 2023, a escola possui o projeto “Dia da família na escola”, um dia que engloba todas as comemorações, buscando valorizar as relações das famílias, escola e comunidade. No que se refere às articulações para esta relação, é dito que a

“[...] escola preza muito pela parceria com os pais, envolvendo-os no andamento e funcionamento da escola. Envolvendo-os no acompanhamento do ensino aprendizagem dos filhos e, ainda, participando das oficinas oferecidas na escola. Nossa missão é a Escola, famílias e toda comunidade trabalhar pela formação integral dos alunos, buscando a transformação do meio em que vivem para fazer a diferença na sociedade. Nossa visão é, portanto, de ser uma educação de referência pela, parceria, qualidade e inovação nos projetos e oficinas. Referência em suas propostas e práticas pedagógicas, com transparência e compromisso para com a gestão pública e democrática. Uma escola humanizada, acolhedora e com diálogo para formar cidadãos críticos, éticos e conscientes de seus compromissos e com a

responsabilidade social e o desenvolvimento sustentável.” (Profissional Identidade, Escola do Riacho).

A participação de todos é um meio de assegurar a gestão democrática e assim, possibilita o envolvimento nas tomadas de decisões, organização, estando inserido em todas as dinâmicas da instituição, estando em função dos seus objetivos (Libâneo, 2015). O profissional Identidade, da Escola do Riacho, postula compreender o trabalho da escola como um todo,

“[...] principalmente, em relação ao processo de ensino-aprendizagem e está diretamente relacionada com a comunidade escolar que é promover a aprendizagem dos alunos e contribuir com a sua formação, ou seja, a comunidade escolar como um todo assume a responsabilidade de contribuir com a formação integral dos estudantes e sua inserção no meio social, de modo construtivo.” (Profissional Identidade, Escola do Riacho).

O profissional Educação, da Escola Estrada de Terra, traz um olhar diferente ao que os demais descrevem a comunidade, afirmando que *“[...] buscam o assistencialismo em várias esferas”, sendo também “Pouco participativa em relação ao estudo”*. O profissional Direito, da Escola Estrada de Terra, afirmou que seria *“[...] rasa, pois não é tão presente essa participação, apenas em momentos festivos”*. Por sua vez, o profissional Cultura também afirmou que a comunidade é pouco participativa. O profissional Saberes significa e contextualiza seu parecer ao dizer:

“Eu fiquei bastante impressionada com a quantidade de pais ou responsáveis que estiveram presentes na primeira reunião do ano. As entregas de boletins também são sempre recheadas de pais preocupados com o desempenho de seus filhos. A comunidade em geral procura auxiliar no que é possível, eu tive uma experiência com a nossa feira interdisciplinar, na qual eu precisei de um material específico e uma empresa da própria comunidade fez questão de fornecer. Os pais, dentro de sua limitação, acompanham a realidade de seus filhos. Sabemos que existem exceções, mas, no geral, minha visão sobre esse assunto é bem positiva.” (Profissional Saberes, Escola Estrada de Terra).

Como a Escola do Céu Azul e a Escola da Serra possuem a perspectiva da educação em tempo integral – uma forma de integrar o seu meio – essa modalidade depende da participação dos pais. Nessa perspectiva, é preciso integrar o formal, o não formal e o informal ao seu PPP, tendo em vista que, segundo Gadotti (2009), a escola de tempo integral possui um caráter inovador, amplia os espaços de aprendizagem com a participação da comunidade.

Libâneo (2015, p. 97) pontua que a *“[...] participação dos pais na organização e gestão da escola corresponde a novas formas de relações entre escola, sociedade e trabalho, que repercutem na escola nas práticas de descentralização, autonomia, corresponsabilização,*

interculturalismo”. De encontro ao discutido, o profissional Saberes pontuou que a comunidade em que a escola está inserida é bastante unida e que possuem muito orgulho de sua história, estando preocupados com o futuro dos jovens. Já o profissional Direito da Escola da Terra, postula ser “[...] *uma comunidade de laços familiares (pessoas antigas), porém ao mesmo tempo despreocupada com os mais jovens*”. Dentre os projetos desenvolvidos pela Escola Estrada de Terra, realizam atividades direcionadas às datas comemorativas e campanhas específicas que envolvam a comunidade, como aspectos de saúde, bem-estar e cidadania (Escola Estrada de Terra, 2023).

Nas formulações acerca das comunidades escolares, há ponderações de serem ativas na vida de seus sujeitos (Profissional Vida), atuantes (Profissional Conhecimento), colaboradoras (Profissional Conhecimento), uma voz somando forças (Profissional Luta), um excelente local por atrair o olhar de artistas (Profissional Democratização), uma comunidade simples de educação ímpar (Profissional Emancipação) e uma comunidade efetiva, em que trabalham juntos para ações de melhorias para alunos e escola (Profissional Defesa).

O profissional Mobilização, da Escola da Serra, postula o esforço contínuo que a instituição possui para “atingir” mais pessoas, indicando que estão começando a colher os resultados. Da mesma instituição, o profissional Movimento afirma que a comunidade é “[...] *um pouco tradicional*”. Indicando relações culturais, o profissional Resistência caracteriza a comunidade afirmando que, “[...] *por se tratar de um povo de colonização alemã, o ambiente escolar é traçado por essa vida também, como em questões de costumes*”.

Um ponto de vista diferente é destacado por alguns profissionais, como sendo razoável a participação da comunidade devido à distância entre a família e a escola (Profissional Ocupação) e de ser pobre culturalmente, escassa (Profissional Alternância) e a afirmação de que as crianças com mais dificuldades não possuem uma participação efetiva de seus familiares na escola (Profissional Emancipação).

5.6 ANUNCIANDO A AUSÊNCIA: FORMAÇÃO E CONSCIENTIZAÇÃO PARA O RECONHECIMENTO DO CAMPO

*13

É preciso superar a formação de um único “protótipo”, que forma o educador genérico para a educação brasileira (Arroyo, 2012, p. 361). Nenhum dos participantes já teve alguma

¹³ Para anunciar a ausência, esta categoria foi formada pelo não dito, pela omissão de uma resposta, por isso, não há epígrafe introdutória, demarcando o espaço a ser discutido.

formação específica voltada para a educação do campo, e isso torna imprescindível a discussão do documento que é utilizado como base pela maioria dos sujeitos pesquisados, um documento que desconhece e mascara a Educação do Campo: a BNCC. Este foi o eixo com o menor número de respostas, ao mesmo tempo em que se considera que a escolha em não responder foi também uma resposta, sendo preciso anunciar a escolha e opção do não comprometimento e refletir acerca desta ausência.

Frente às propostas de homogeneização curricular, como, no caso, a BNCC, esta contribui para o aprofundamento das desigualdades sociais, pois desconsidera a diversidade local, regional, cultural e social. Ainda, dispõe uma inexistente ideia de igualdade de oportunidade; nega a relação de oportunidade com as devidas condições de acesso e todas as variáveis; não efetiva o direito; gera uma lógica do conhecimento paralelo à criticidade; e dá vez aos interesses do mercado (Souza; Santos, 2021). A BNCC “[...] enaltece ainda uma perspectiva formativa voltada unicamente para a formação de força de trabalho e de consumidores, com o intuito de impulsionar a expansão da capacidade de exploração da classe dominante em suas diversas frações e formas” (Verdério; Barros, 2020, p. 13).

Dentre as postulações de documentos utilizados, têm-se as PCNs, o Currículo do Estado Catarinense, a BNCC, os PPPs, o PNE, a Propostas Curricular do Município, os regimentos internos e os planos de ensino. O profissional Saberes, da Escola Estrada de Terra, destacou que procura se basear na “[...] *base nacional comum curricular, a organização do livro didático e os conteúdos relativos a idade de cada turma*”.

A Escola do Céu Azul, em seu PPP, afirma ter como base a Proposta Curricular do Ensino Fundamental e Educação Infantil do município, construída em conjunto com os professores da rede. Ao ser questionado acerca dos documentos norteadores, o profissional Popular afirmou que seriam perguntas mais direcionadas para a gestão, contudo, destaca-se que o compromisso é de todos os profissionais, haja vista que é necessário desenvolver consciência acerca de seu papel.

A Escola Estrada de Terra, em seu PPP, afirma não desejar uma escola de trabalho individualizado e, para isso, a construção do seu projeto foi a partir da interação dos elementos que compõem a comunidade escolar, como professores, alunos, pais, direção, especialistas em educação e demais funcionários, representando o compromisso do grupo com a educação.

Por sua vez, a Escola do Riacho situa a construção de seu PPP enquanto um trabalho coletivo para o encontro de respostas às questões da instituição, afirmando estar apoiada no desenvolvimento de uma consciência crítica. É um objetivo da instituição trabalhar com as competências da BNCC, sendo que

No início do ano letivo de 2020, os Professores participaram de curso sobre a BNCC, assim após a explanação de diversos tópicos importantes, foi realizado uma divisão de professores por suas respectivas áreas de conhecimento, para mudar, alterar, adaptar de acordo com a realidade do município e assim, toda a rede de ensino, segue com o mesmo planejamento, independente da instituição de ensino, que seguem e adaptam até o momento (Escola do Riacho, 2023, p. 13).

O que revela que educadores de escolas inseridas nos meios rurais – escolas do campo por direito – utilizarem principalmente como base a BNCC ou nem informarem o documento norteador utilizado? A BNCC padroniza um currículo para todas as realidades, anula a autonomia da construção de uma referência de acordo com as particularidades dos sistemas de ensino, reduz o conhecimento e elimina disciplinas do currículo (Verdério; Barros, 2020). O processo de construção desse documento foi “[...] consolidado com a efetiva e hegemônica participação de intelectuais que mantêm vínculos concretos com entidades organizadas e geridas por representantes da classe dominante brasileira” (Verdério; Barros, 2020, p. 11). Enquanto base e norte para as práticas de ensino, as propostas de ensino-aprendizagem dispostas no documento são desiguais, pois não levam em consideração a especificidade dos povos do campo e, assim, não contribuem para a formação do sujeito crítico, muito menos possibilita a sua emancipação (SOUZA; Santos, 2021).

Diante do exposto, salienta-se a necessidade do desenvolvimento da consciência crítica, de formação para todos aqueles participam deste meio, de todos os profissionais que fazem parte da instituição, de modo a reconhecer as potencialidades do local inserido e responsabilizarem-se por ele, promovendo um ensino de acordo com as suas subjetividades, construído a partir das vivências dos alunos e comunidade, pois, “[...] ao lado do direito do aluno aprender na escola, está o direito do professor dispor de condições de ensino e do direito de continuar estudando” (Gadotti, 2009, p. 54).

A Educação do Campo forma-se e constitui-se com princípios que são contrários à BNCC, “[...] não coaduna com o modelo tecnicista e pragmático nas orientações sobre a educação no país, em que se prevalece a oferta da educação numa perspectiva urbanocêntrica [...]” (Souza; Santos, 2021, p. 12). Compactua-se com a posição de Verdério e Barros (2020, p. 14) ao afirmarem que

[...] de um lado, a Educação do Campo evidencia a necessidade de considerar e afirmar as identidades socioculturais e territoriais diversas dos povos trabalhadores do campo, colocando-as como eixo das experiências de formação protagonizadas pelas escolas, educadores e movimentos sociais do campo. Já a BNCC, por sua vez, evidencia a prospecção de uma identidade generalizante e submissa às prerrogativas mercadológicas e que sustentam a hegemonia das classes dominantes, por meio da fragmentação e do reducionismo do conhecimento trabalhado na escola.

A Educação do Campo está pautada no diálogo entre a realidade social, o conhecimento científico e as possibilidades de formação dos seus sujeitos (Verdério; Barros, 2020). Assim, “[...] se atender aos regramentos da BNCC como está posto, a Educação do Campo estará em desconformidade com a sua própria razão de ser” (Souza; Santos, 2021, p. 13). A Educação do Campo está muito além das bases que formaram este documento, pois, para considerar a BNCC para a Educação do Campo, discute-se sua própria (in)existência.

Uma modalidade – pouco existente – nas universidades públicas brasileiras é a licenciatura em Educação do Campo, que tem como objetivo “[...] formar e habilitar profissionais para atuação nos anos finais do ensino fundamental e médio, tendo como objetivo de estudo e de práticas as escolas de educação básica no campo” (Molina; Sá, 2012, p. 468). Porém, para ser uma realidade do contexto, o campo possui a urgência de ser reconhecido, o que, no Médio Vale do Itajaí, região pesquisada, não é uma necessidade percebida.

Além do exposto, o trabalho docente não atende à diversidade de realidades sociais encontradas no campo; tampouco existem materiais didáticos voltados para essas múltiplas realidades (Oliveira; Campos, 2012). Tanto a formação inicial como a formação continuada devem ser enfatizadas e priorizadas a partir de uma constância pelas instituições de ensino; devem estar sintonizadas com as propostas necessárias de acordo com o desenvolvimento da educação brasileira (D’Agostini; Taffarel; Santos Júnior, 2012).

É por meio de uma formação e conscientização voltada para a realidade do campo que o professor será capaz de realizar a contextualização e associação crítica do conteúdo com a realidade, rompendo com as propostas de um currículo único e para tanto, a formação para a compreensão deste espaço é muito potente e necessária.

NOVOS OLHARES PARA O CAMPO: A CERTEZA DA INCONCLUSÃO

Ninguém ignora tudo. Ninguém sabe tudo. Todos nós sabemos alguma coisa. Todos nós ignoramos alguma coisa. Por isso aprendemos sempre.
(Freire, 1989)

O campo surge pelas reivindicações de um povo invisibilizado, de modo a contrapor-se às medidas que não o contemplam, como a educação rural. Ele se insere para além das concepções hegemônicas e isso ocorre a partir da luta pela terra, pela tomada de consciência dos seus sujeitos, quebrando o caráter assistencialista – tido para o espaço até então. Reitera-se que a proposta e a forma como a educação rural é instituída não são defendidas pelas pesquisadoras desse trabalho, entretanto, o olhar está voltado para as suas potencialidades, para que a sua organização passe a contemplar condições favoráveis para a articulação com a educação do campo.

A educação do campo está integrada com a educação popular a partir de sua proposta e das lutas dos movimentos sociais populares que a tornou visível. Trata-se de uma educação que respeita a realidade do contexto vivido, com um currículo construído a partir da comunidade e das particularidades dos múltiplos sujeitos que integram o campo.

Com a construção do estado do conhecimento, percebeu-se que, nas pesquisas encontradas, de modo geral, há um maior envolvimento com o campo enquanto lugar de vida quando a temática pesquisada surge a partir de vivências diretas, sendo, em grande parte, acerca de significações que marcaram suas memórias ou insatisfações que permearam a trajetória dos pesquisadores, seja ela formativa, seja até mesmo enquanto estudante.

Ao investigar as enunciações e a presença da Educação do Campo em alguns documentos oficiais norteadores, salientou-se o importante documento do estado de Santa Catarina. As conquistas dos marcos legais que afirmam a Educação do Campo, as políticas educacionais que a conceituam e os documentos nacionais e estaduais, no caso de Santa Catarina, têm superado o termo de “escola rural”. Com o desenvolvimento da pesquisa, foi possível inferir que, apesar de a Educação do Campo ser um direito, as escolas do meio rural nas cidades do Médio Vale do Itajaí de Santa Catarina, em sua maioria, aparentam não reconhecer esse direito em suas concepções, mesmo que muitas de suas práticas integram características que possam contemplar a concepção.

A partir do estudo de campo das escolas inseridas no contexto rural dos municípios do médio Vale do Itajaí, integrou-se e deu-se visibilidade, a partir das vozes dos participantes, às

práticas desenvolvidas que identificam o campo. Evidenciando as inferências da análise de conteúdo realizada (Bardin, 2016), retoma-se aqui os objetivos em que a pesquisa foi estruturada, relacionando-os com a categorização dos encontros obtidos.

Reitera-se sobre a problemática central do trabalho: se as escolas do meio rural articulam, em suas práticas, meios para a constituição da proposta de uma educação do campo. Para tanto, inicialmente, considerou-se que não as articulam de modo consciente, mas que se fazem muito presentes. Tal fator precisa ser visualizado de maneira crítica, conforme demonstraram as análises.

As minúcias encontradas nos caminhos para as instituições Escola Estrada de Terra, Escola da Serra, Escola dos Tons de Verde, Escola do Céu Azul e Escola do Riacho demonstram a presença do campo. Desse modo, acredita-se que o campo estar presente apenas na comunidade e não na escola é ignorá-lo.

As escolas precisam identificar o campo enquanto possibilidade de transformação. Essas instituições pertencem ao espaço formador do campo, portanto, não o integrar em suas práticas enfraquece o movimento. Considerar e implementar as práticas da modalidade da educação do campo fortalece as instituições, legitima o realizado e constrói sentido. Nesse sentido, o olhar precisa estar voltado para o meio enquanto seus múltiplos espaços de possibilidades, não como fator limitante.

Salienta-se também que os discursos presentes, que comparam com o espaço urbano, a modernização e o acesso às tecnologias, apresentam o cuidado em afirmar o campo, mas a utilização de palavras que apresentam ser tanto quanto o urbano é a resposta que representa ainda muitos olhares para o campo enquanto lugar de atraso – um imaginário que se constrói espelhado nos ideais urbanos, desconsiderando a realidade. São construções sociais diferentes, o que não permite a comparação com propostas distintas.

A Escola Estrada de Terra e a Escola do Riacho caracterizam-se como escolas-polo após os processos de nucleação, haja vista que muitas escolas da região foram fechadas e seus alunos direcionados para as instituições de referência. Essa não é uma forma de efetivar o direito à educação, mas uma imposição, isto é, tal atitude impõe que os estudantes percorram longos trajetos para terem acesso à escola, o que se configura como uma violência, além de dificultar sua aprendizagem.

Compreendendo as rupturas históricas, como a falta de recursos destinados, a ausência de políticas públicas e as práticas de nucleação, como desdobramentos encontrados para a permanência, destaca-se a perspectiva do projeto integral da Escola do Céu Azul e a Escola da

Serra, em que os alunos permanecem em tempo integral, criando novas perspectivas de aprendizagem.

A multisseriação, fator que pode ser característico em escolas do contexto rural, mas não determinante, é uma medida para assegurar o ensino na escola que possui um número reduzido de matrículas. Tal medida é presente na Escola da Serra, oportunizando diferentes relações no espaço escolar.

Ao confrontarmos as posições dos modos de produção no campo, destacamos a disputa entre os termos, salienta-se que, em frente ao agronegócio - um modo exploratório e produtivista, tratar sobre a agricultura camponesa é essencial. Assim, é preciso explicitar seu modo de fazer agricultura – que não se separa do seu modo de vida e social, superando o modelo capitalista (Carvalho; Costa, 2012).

Ao ponderar sobre a função social das escolas do meio rural para a representação da comunidade de vivência, destaca-se a importância de considerar e contemplar a realidade a que se refere, do espaço inserido. Se “eu” não tenho conhecimento e não “compreendo” acerca da educação do campo, os diferentes modos de viver e se desenvolver com a terra, da produção cultural, como será possibilitado aos educandos uma educação de direito que contemplam esse espaço?

Reconhecer o campo implica conscientização, ter entendimento das suas lutas formadoras. Requer proposições críticas para além das práticas apontadas pelos profissionais com os animais e agrícolas (como a horta). Essas ações podem contemplar a concepção por fazer parte da vivência dos sujeitos da comunidade, mas não a responsável por si só para ser considerada uma Educação do Campo, à qual é preciso direcionar um olhar crítico, consciente do lugar e do papel ocupado.

Um currículo que atenda aos objetivos do campo é um processo, uma ferramenta para a emancipação. Sua produção é mediada pela terra, para além de estar ou não no espaço rural, mas identificar-se com o campo. Isso garante o acesso de direito aos sujeitos historicamente excluídos, de modo a compreender subjetividades pensadas a partir de sua realidade, superando os limites aos quais tentam enquadrá-la.

Ainda, o currículo precisa contemplar a realidade, fortalecer o vivido, refletir os saberes da comunidade. Ao questionarem-se os participantes sobre as ações desenvolvidas que constituem o campo, houve diferentes informações. Na Escola do Céu Azul, a agricultura e o cuidado com os animais foi uma discussão muito presente pelos profissionais da instituição, contemplando uma possível realidade da comunidade e potencializando as vivências do cotidiano. Na Escola da Serra, uma importante associação foi realizada pelos profissionais,

situando o currículo enquanto o contexto do lugar como flexível. A Escola do Riacho possui também a preocupação com a sustentabilidade e a integralização da horta escolar com participação da comunidade. Já a Escola Estrada de Terra é situada pelos profissionais a partir do espaço geográfico em que está rodeada, como as matas e os lagos.

Tratar da educação do campo para as comunidades pesquisadas significa compreender em sua singularidade a identidade de cada espaço e as condições de existência que formam o povo campestre – no cuidado com os animais, a agricultura familiar, o espaço geográfico e até, como citado, as pequenas indústrias, uma possibilidade para permanecerem no campo. Há situações que, apesar de a agricultura não ser a forma de sustento da família, situa-se como uma ação realizada para além do trabalho enquanto forma de manter o trabalho com a terra presente nas ações.

Ao buscarem-se contribuições das práticas realizadas pelas instituições que representem a diversidade, cita-se a valorização do meio em que a instituição está situada, que acolhe a todos aqueles que fazem parte deste meio. O acolhimento é uma ação pedagógica, já que, com o ato de acolher, a escola traz o sentimento de pertencimento, de fazer parte da instituição e de ser parte constituinte dela. Um ambiente que acolha os seus sujeitos é essencial para uma educação de qualidade, como muito presente nas respostas dos profissionais, assim como o olhar sensível para/com o espaço. A também preocupação pela participação da comunidade propicia que as necessidades vinculadas à realidade do contexto sejam consideradas e atendidas.

Considerando que a análise de conteúdo (Bardin, 2016) implica também sobre o não dito, anunciou-se a ausência a partir da categorização acerca dos documentos utilizados como base pelos profissionais e a escolha, em ocasiões, pela não resposta no questionário. Documento muito utilizado pelos profissionais, a BNCC reitera a necessidade de conscientização, pesquisa e formação.

Os objetivos do trabalho buscavam fortalecer o acontecido. Assim, com a análise de conteúdo do questionário, é apresentada uma outra necessidade: de direcionar a formação para os profissionais. Ainda mais importante é problematizar a BNCC a partir da luta do campo para aqueles que escolhem utilizá-la, pois estabelecer e seguir um currículo único é desrespeitar os múltiplos sujeitos que o contemplam, independentemente do local inserido. Utilizar a BNCC evidencia uma igualdade de oportunidades que não existe, e a posição dos envolvidos – professor/a, gestor/a e ou coordenador/a – em escolher não responder o campo, é também optar por não se comprometer – e sinaliza até mesmo o não conhecer.

O campo está mais próximo do que as vozes participantes imaginam. Assim, como discutido, é preciso apenas reconhecê-lo e identificá-lo. Para tanto, são imprescindíveis

propostas que embasem essa concepção e que direcionem uma formação para os sujeitos que integram as escolas do meio rural como um espaço que precisa ser construído.

Até então, as formações que as secretarias de educação proporcionam é única para todas as realidades. Contudo, se cada realidade é subjetiva e cada instituição está inserida em um espaço social diferente, direcionar um único modelo de formação para todos os profissionais é desconsiderar a diversidade que constitui a educação e os espaços formadores.

Compreende-se que a Educação do Campo impulsiona a busca por alternativas na vinculação das atividades realizadas, em que a determinação do espaço se dá pelas características que em cada lugar o identificam, assim como determinamos sobre o lugar em que vivemos. Consideram-se significativos os resultados obtidos, permitindo um aprofundamento da temática estudada e uma aproximação do realizado pelos profissionais e instituições inseridas no meio rural pertencentes ao Médio Vale do Itajaí. Com a certeza do processo de inconclusão, a pesquisa sinalizou novas necessidades: percebeu-se que a concepção rural ainda precisa ser superada e, para isso, entende-se ser fundamental um trabalho formativo e emancipador direcionado para os profissionais, instituições e secretarias de educação, possibilitando o conhecimento acerca da modalidade da Educação do Campo.

Assim como foram observadas as minúcias que os caminhos às escolas e as vozes dos profissionais revelavam, perceber as minúcias do realizado pelos sujeitos apontam possibilidades de um olhar potente direcionado para o campo; subsidiando a efetivação de uma Educação do Campo de direito (in)existente nos espaços pesquisados.

Por fim, por meio desta pesquisa, pôde-se constatar que, nas escolas municipais do Médio Vale do Itajaí, ainda prevalece a originária educação rural. Isso faz com que seja necessária a constituição de enfrentamento, a fim de corresponder à política instituída da Educação do Campo e todas as lutas dos seus sujeitos históricos para esta conquista.

REFERÊNCIAS

- ALENTEJANO, Paulo. Modernização da Agricultura. In: CALDART, Roseli Salete *et al.* (Org.). **Dicionário da educação do campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. p. 479 – 483.
- ALMEIDA, A. L. da R.; ZWIEREWICZ, M. Implicações do programa de formação-ação em escolas criativas na prática pedagógica de uma escola do campo. **Interações (Campo Grande)**, [s. l.], v. 22, n. 1, p. 195–210, 2021. Disponível em: <https://interacoesucdb.emnuvens.com.br/interacoes/article/view/2359>. Acesso em: 5 jul. 2022.
- ALVES, Francisca das Chagas da Silva *et al.* O papel da pesquisa na formação do professor do ensino superior: desafios e possibilidades. In: BASTOS, Ana Cristina de A. Cavalcante *et al.* (Org.). **Políticas Públicas na Educação Brasileira: formação de professores e a condição do trabalho docente**. Ponta Grossa/PR: Atena Editora, 2018. p. 109-120. (Coleção Políticas Públicas na Educação Brasileira; v. 8). Disponível em: <https://www.atenaeditora.com.br/wp-content/uploads/2018/04/E-book-Fomra%C3%A7%C3%A3o-de-Professores-e-a-Condi%C3%A7%C3%A3o-do-Trabalho-Docente.pdf>. Acesso em: 25 set. 2020.
- ALVES, Whendelly Lorena Leite. **Da realidade ao inventário: a construção coletiva do inventário da realidade na educação do campo**. 2020. 114 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Matemática) - Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Londrina, 2020. Disponível em: <http://repositorio.utfpr.edu.br/jspui/handle/1/5052>. Acesso em: 07 maio de 2022.
- ANASTASIOU, Lea das Graças Camargos; ALVES, Leonir Passate. **Processos de Ensinagem na universidade: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula**. 8. ed. Joinville, SC: UNIVILLE, 2009.
- ARROYO, Miguel G. A Educação Básica e o Movimento Social do Campo. In: ARROYO, Miguel G.; FERNANDES, Bernardo M. **A educação básica e o movimento social do campo**. Brasília, DF: Articulação Nacional Por Uma Educação Básica do Campo, 1999. p. 12-42. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/educacaodocampo/edbasicapopular.pdf> Acesso em: 20 ago. 2020.
- ARROYO, Miguel G. Diversidade. In: CALDART, Roseli Salete *et al.* (Org.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. p. 229-236.
- ARROYO, Miguel G. Escola: terra de direito. Prefácio. In: ANTUNES-ROCHA, Maria I.; HAGE, Salomão M. (Org.). **Escola de Direito: Reinventando a escola multisseriada**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 9-14.
- ARROYO, Miguel G.; FERNANDES, Bernardo M. **A educação básica e o movimento social do campo**. Brasília, DF: Articulação Nacional Por Uma Educação Básica do Campo, 1999. p. 12-42. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/educacaodocampo/edbasicapopular.pdf> Acesso em: 20 ago. 2020.

ASSIS, D. A.; LIMA, S. C. F. de. Heróis sem nome: representações sobre o espaço rural e o urbano, as escolas rurais, as professoras e os alunos (Uberlândia-MG, 1950 - 1980). **Revista Brasileira de História da Educação**, [s. l.], v. 19, p. 1-24, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.4025/rbhe.v19.2019.e049>. Acesso em: 5 jul. 2022.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Tradução de Luís A. Reto e Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2011.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Tradução Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2016.

BASSO, Jaqueline Daniela. **O ruralismo pedagógico no estado de São Paulo nas décadas de 1930 e 1940**: as escolas normais, os cursos de especialização, as escolas técnicas e os clubes agrícolas. 2018. 202 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2018.

BEZERRA NETO, Luiz. **Avanços e retrocessos da educação rural no Brasil**. 2003. 221 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, São Paulo, 2003. Disponível em: <http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/253589>> Acesso em: 20 ago. 2020.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação popular**. São Paulo: Editora Brasiliense, 2012.

BRASIL Ministério da Educação. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília, DF: MEC, 2014.

BRASIL. [Constituição (1934)]. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil (de 16 de julho de 1934)**. Brasil: 1934. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao34.htm> Acesso em: 20 ago. 2020.

BRASIL. [Constituição (1946)]. **Constituição dos Estados Unidos do Brasil (de 18 de setembro de 1946)**. Brasil: 1946. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao46.htm. Acesso em: 20 ago. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**: educação é a base. Brasília, DF: MEC/CONSED/UNDIME, 2017. Disponível em: basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/. Acesso em: 09 mar. de 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CEB nº 36/2001, aprovado em 4 de dezembro de 2001**. Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Brasília, DF: MEC/CNE, 2001. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_PAR_CNECEBN362001.pdf?query=calendario%202021. Acesso em: 14 maio 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CEB 1, de 3 de abril de 2002**. Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Brasília, DF: MEC/CNE, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CEB/2/2008**. Estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo. Brasília, DF: MEC, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília, DF: MEC, SEB, DICEI, 2013.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. **Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm> Acesso em: 20 ago. 2020.

BREITENBACH, Fabiane Vanessa. A educação do campo no Brasil: uma história que se escreve entre avanços e retrocessos. **Espaço Acadêmico**, [s. l.], v. 11, n. 121, jun. 2011. Disponível em: <<http://www.periodicos.uem.br/ojs/index.php/EspacoAcademico/article/view/12304/7068>> Acesso em: 19 ago. 2020.

BRESOLIN, Paoline; ECCO, Idanir. Ser escola rural: da historicidade, das características e das representações. In: SIMPÓSIO NACIONAL DE EDUCAÇÃO: SER PROFESSOR NA SOCIEDADE CONTEMPORÂNEA DESAFIOS E CONTRADIÇÕES, 1., 2008, Erechim. **Anais [...]**. Erechim: EdIFAPES, 2008. Disponível em: <http://www.uri.com.br/cursos/arq_trabalhos_usuario/530.pdf> Acesso em: 20 ago. 2020.

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

CALDART, Roseli Salete. Educação do campo. In: CALDART, Roseli Salete *et al.* (Org.) **Dicionário da educação do campo**. Rio de Janeiro; São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; Expressão Popular, 2012. p. 257-264.

CALDART, Roseli Salete. Sobre educação do campo. In: SANTOS, Clarice Aparecida dos. (Org.). **Por uma educação do campo: campo-políticas públicas-educação**. 1 ed. Brasília: INCRA/MDA, 2008. p. 67-86. Disponível em <http://nead.mda.gov.br/download.php?file=publicacoes/especial/por_uma_educacao_do_campo.pdf> Acesso em: 01 maio 2022.

CARMO, Eraldo Souza do. **A nucleação das escolas do campo no município de Curalinho – Arquipélago do Marajó: limites, contradições e possibilidades na garantia do direito à educação**. 2016. 274 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Pará, Belém, 2016. Disponível em: http://repositorio.ufpa.br/jspui/bitstream/2011/8428/1/Tese_NucleacaoEscolasCampo.pdf. Acesso em: 17 jul. 2022.

CARVALHO, Horácio Martins de; COSTA, Francisco de Assis. **Campesinato**. In: CALDART, Roseli Salete *et al.* (Org.). **Dicionário da educação do campo**. Rio de Janeiro; São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; Expressão Popular, 2012. p. 28-34.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. 6. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2014.

CONFERÊNCIA NACIONAL POR UMA EDUCAÇÃO DO CAMPO, 2., 2004, Luziânia. **Anais [...]**. Luiziânia: Unicef, 2004.

CONFERÊNCIA NACIONAL POR UMA EDUCAÇÃO NO CAMPO, 1., 1998, Luziânia. **Anais [...]**. Luiziânia: Unicef, 1998.

COSTA, Luciello Marinho da; BATISTA, Maria do Socorro Xavier. O currículo na perspectiva da educação do campo: contraponto às políticas curriculares hegemônicas. **Revista Espaço do Currículo**, [s. l.], v. 14, n. 2, p. 1–15, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/view/58081>. Acesso em: 15 jul. 2023.

CRUZ, Noêmia Saraiva de Mattos. **Educação Rural: uma aplicação do ensino rural na escola primária Grupo Escolar de Butantan**, S. Paulo. Rio de Janeiro: Saber é Poder Editores, 1936.

D'AGOSTINI, Adriana; TAFFAREL, Celi Zulke; SANTOS JÚNIOR, Claudio de Lira. Escola Ativa. In: CALDART, Roseli Salete *et al.* (Org.). **Dicionário da educação do campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. p. 316-326.

ECAR, Ariadne Lopes. **Debates sobre ensino rural no Brasil e a prática pedagógica de Noêmia Saraiva de Mattos Cruz no Grupo Escolar Rural de Butantan (1932-1943)**. 2017. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017. Disponível em: <https://teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-31072017-164756/pt-br.php>. Acesso em: 07 maio 2022.

ESCOLA DA SERRA. **Projeto político-pedagógico (PPP)**. [S. l.; s. n.], 2023.

ESCOLA DO CÉU AZUL. **Projeto político-pedagógico (PPP)**. [S. l.; s. n.], 2023.

ESCOLA DO RIACHO. **Projeto político-pedagógico (PPP)**. [S. l.; s. n.], 2023.

ESCOLA ESTRADA DE TERRA. **Projeto político-pedagógico (PPP)**. [S. l.; s. n.], 2023.

FERNANDES, Bernardo M. Por uma educação básica do campo. In: ARROYO, Miguel G.; FERNANDES, Bernardo M. **A educação básica e o movimento social do campo**. Brasília, DF: Articulação Nacional Por Uma Educação Básica do Campo, 1999. p. 43-55. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/educacaodocampo/edbasicapopular.pdf>> Acesso em: 20 ago. 2020.

FERNANDES, Bernardo Mançano; MOLINA, Mônica Castagna. O campo da educação do campo. In: MOLINA, Mônica Castagna; JESUS, Sonia Meire S. Azevedo de. **Por uma educação do campo: contribuições para a construção de um projeto de Educação do Campo**. Brasília, DF: Articulação Nacional “Por Uma Educação do Campo”. 2005. Disponível em: <https://docplayer.com.br/8586841-O-campo-da-educacao-do-campo-bernardo-mancano-fernandes-1-monica-castagna-molina-2.html>. Acesso em: 10 jul. 2023.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**. São Paulo: Cortez, 1989.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. 54. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.

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

GADOTTI, Moacir. **Educação integral no Brasil: inovações em processo**. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2009. Disponível em: <https://acervo.paulofreire.org/handle/7891/3079>. Acesso em: 29 jul. 2023.

GADOTTI, Moacir. **Gestão democrática com participação popular**. Jaciara: [s. n.], 2014. Disponível em: <https://www.jaciara.mt.gov.br/arquivos/anexos/05062013105125.pdf>. Acesso em: 10 jul. 2023.

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

GROFF, Iliane Bavaresco. **O acesso e a permanência à educação escolar no município de Renascença-PR: percurso de crianças do campo à única escola municipal**. 2018. 183 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Francisco Beltrão, 2018.

GUSMÃO, Raissa Souza. **A gestão de uma escola em área rural do município de Montes Claros – MG e os desafios da equidade ante a diversidade**. 2017. 159 f. Dissertação (Mestrado em Gestão e Avaliação em Educação Pública) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2017.

HADDAD, Sérgio. Direito à educação. In: CALDART, Roseli Salette *et al.* (Org.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro; São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; Expressão Popular, 2012. p. 217-224.

KAILER, Patrícia Gabriele da Luz. O Papel do pedagogo em relação a inclusão escolar. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (EDUCERE), 11., 2013, Curitiba. **Anais [...]**. Curitiba: [s. n.], 2013. p. 19760-19775. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2013/7338_6663.pdf. Acesso em: 26 set. 2020.

KOLB-BERNARDES, Rosvita. Segredos do coração: a escola como espaço para o olhar sensível. **Cad. Cedes**, Campinas, vol. 30, n. 80, p. 72-83, jan.-abr. 2010. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 05 jul. 2023.

KOLLING, Edgar Jorge; CERIOLI, Paulo Ricardo. CALDART, Roseli Salette (Org.). **Educação do campo: identidade e políticas públicas**. Brasília: Articulação Nacional por uma Educação do Campo, 2002.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. 6ª ed. São Paulo: Heccus Editora, 2015.

LÜCK, Heloísa. **Gestão escolar: uma questão paradigmática**. 11ª ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2014.

MACHADO, Ilma Ferreira; GENTIL, Heloisa Salles. Organização do trabalho pedagógico em escolas do campo do estado de Mato Grosso, nos anos de 1980 e 1990. **Educação em Revista**, [online], v. 37, p. 1-22, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0102-4698229231>. Acesso em: 5 jul. 2022.

MAIA, Kadma Lanúbia da Silva; SILVA, Rosália de Fátima. Bacharel iniciante na carreira docente: a formação em xeque. In: BASTOS, Ana Cristina de A. Cavalcante *et al.* (Org.). **Políticas públicas na educação brasileira: formação de professores e a condição do trabalho docente**. Ponta Grossa: Atena Editora, 2018. (Políticas Públicas na Educação Brasileira; v. 8).

p. 67-79. Disponível em: <https://www.atenaeditora.com.br/wp-content/uploads/2018/04/E-book-Fomra%C3%A7%C3%A3o-de-Professores-e-a-Condi%C3%A7%C3%A3o-do-Trabalho-Docente.pdf>. Acesso em: 25 set. 2020.

MARQUES, Mario Osorio. **Escrever é preciso: o princípio da pesquisa**. 5. ed. Ijuí: Ed. Unijuí, 2006.

MARSCHNER, Walter. Lutando e ressignificando o rural em campo – notas epistemológicas. **Interações**, Campo Grande, v. 12, n. 1 p. 41-52, jan./jun. 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/inter/v12n1/05.pdf>> Acesso em: 20 ago. 2020.

MARTINS FILHO, Altino José. **Minúcias da vida cotidiana no fazer-fazendo da docência em educação infantil**: além da A4. 3. ed. Florianópolis: Insular, 2021. v. 2.

MOLINA, Mônica Catagna Molina; SÁ, Lais Mourão. **Escola do Campo**. In: CALDART, Roseli Salete *et al.* (Org.). Dicionário da educação do campo. Rio de Janeiro; São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; Expressão Popular, 2012. p. 326 – 333.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; CANDAU, Vera Maria. Currículo, conhecimento e cultura. In: BEAUCHAMP, Jeanete; PAGEL, Sandra Denise; NASCIMENTO, Aricélia Ribeiro do (Org.). **Indagações sobre currículo: currículo, conhecimento e cultura**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007. p. 17-48.

MOROSINI, Marília Costa; FERNANDES, Cleoni Maria Barbosa. Estado do conhecimento: conceitos, finalidades e interlocuções. **Educação Por Escrito**, [s. l.], v. 5, p. 154-164, 2014.

NERY, Israel José. Introdução. In: ARROYO, Miguel Gonzalez; FERNANDES, Bernardo Mançano. **A educação básica e o movimento social do campo**. Brasília, DF: Articulação Nacional Por Uma Educação Básica do Campo, 1999. p. 8-11. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/educacaodocampo/edbasicapopular.pdf>> Acesso em: 20 ago. 2020.

NEVES, Delma Pessanha. **Agricultura familiar**. In: CALDART, Roseli Salete *et al.* (Org.). Dicionário da educação do campo. Rio de Janeiro; São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; Expressão Popular, 2012. p. 34-40.

NUNES, Carlos Henrique Ferreira. **Protagonismo e resistência: a educação do campo e as práticas pedagógicas na perspectiva da reapropriação da experiência no campesinato alagoano**. 2019. 151 f. Dissertação (Mestrado em Educação) –Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2018.

OLIVEIRA, Lia Maria Teixeira de; CAMPOS, Marília. Educação básica do campo. In: CALDART, Roseli Salete *et al.* (Org.). Dicionário da educação do campo. Rio de Janeiro; São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; Expressão Popular, 2012. p. 239 – 246.

PADILHA, Paulo Roberto. Educar em todos os cantos: prefácio. In: GADOTTI, Moacir. **Educação integral no Brasil: inovações em processo**. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2009. Disponível em: <https://acervo.paulofreire.org/handle/7891/3079>. Acesso em: 29 jul. 2023. p. 7-20.

PASINATO, Darciel; FRITSCH, Rosangela. Histórias e narrativas de si: memórias de docentes que atuaram numa escola rural no norte do Rio Grande do Sul (1964-1985). **Educar em Revista**, [online], v. 37, p. 1-24, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0104-4060.80276>. Acesso em: 5 jul. 2022.

PAULA, Ana Carolina de. **A concepção de educação das escolas rurais do município de Toledo/PR**. 2018. 254 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2018.

PEREIRA, Leoclécio Dobrovoski Silva. **Crise nas licenciaturas e a luta pela educação no Brasil**. Uberlândia/MG: Navegando Publicações, 2018. Disponível em: <https://www.editoranavegando.com/livrocrise-nas-licenciaturas>. Acesso em: 25 set. 2020.

PORTO-GONÇALVELS, Carlos Walter. Ambiente (meio ambiente). In: CALDART, Roseli Salete *et al.* (Org.). **Dicionário da educação do campo**. Rio de Janeiro; São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; Expressão Popular, 2012. p. 96-105.

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

ROCHA, Carlos Antônio. **Movimento de reordenamento das escolas rurais no município de Bela Vista de Goiás**. 2018. 177 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2018.

ROLO, Márcio; RAMOS, Marise. Conhecimento. In: CALDART, Roseli Salete *et al.* (Org.). **Dicionário da educação do campo**. Rio de Janeiro; São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; Expressão Popular, 2012. p. 151-159.

ROSA, Guimarães. **Ficção completa, em dois volumes**. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1994. (Biblioteca luso-brasileira. Série brasileira, v. 2).

SANTA CATARINA. Governo do Estado. Secretaria de Estado da Educação. **Currículo base da educação infantil e do ensino fundamental do território catarinense**. Florianópolis: Secretaria de Estado da Educação, 2019.

SANTOS, Janio Ribeiro dos. Da educação rural à educação do campo: um enfoque sobre as classes multisseriadas. In: COLÓQUIO INTERNACIONAL EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE, 4. 2010, São Cristovão/SE. **Anais [...]**. São Cristovão: Editora UFS, 2010. p. 1-12. Disponível em: <http://www.gepec.ufscar.br/publicacoes/educacao-no-campo/da-educacao-rural-a-educacao-do-campo-um-enfoque.pdf/at_download/file> Acesso em: 20 ago. 2020.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SHAW, Camila. **Uma escola e suas gentes em Sertão de Goiás**. [S. l.]: Anped, 2017. Disponível em: <https://www.anped.org.br/news/uma-escola-e-suas-gentes-em-sertao-de-goias>. Acesso em: 5 jul. 2022.

SILVA, Alan Robson da. **O fechamento de escolas rurais e a expansão das relações capitalistas de produção no município de Jaguaruana – Ceará (2005 – 2015)**. 2018. 104 f.

Dissertação (Mestrado Acadêmico ou Profissional em 2018) - Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2018.

SILVA, Ana Paula Soares da; FELIPE, Eliana da Silva; RAMOS, Márcia Mara. Infância do campo. In: CALDART, Roseli Salete *et al.* (Org.). **Dicionário da educação do campo**. Rio de Janeiro; São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; Expressão Popular, 2012. p. 419-426.

SILVA, Carlos Eduardo Mazzetto. Sustentabilidade. In: CALDART, Roseli Salete *et al.* (Org.). **Dicionário da educação do campo**. Rio de Janeiro; São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; Expressão Popular, 2012. p. 730-734.

SILVA, Cynthia Nalila Souza; FRANZONI, Soraya Conde. Memórias e atualidades da educação infantil no assentamento de Vila Nova, Santa Rosa Do Sul, Santa Catarina. **Cadernos CEDES**, [online], v. 37, n. 103, p. 347-360, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/CC0101-32622017176126>. Acesso em: 5 jul. 2022.

SILVA, Luana Patrícia Costa; SILVA, Severino Bezerra da. Os vieses entre educação popular, movimento social e juventude camponesa. In: SCOCUGLIA, Afonso Celso; COSTA, Luciélis Marinho da (Org.). **Histórias da educação popular do tempo presente**. João Pessoa: Editora da UFPB, 2017. p. 235-256.

SILVA, T. T. **Documentos de identidade**: uma introdução a teorias do currículo. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

SILVA, Tânia Mara de Andrade Oliveira e. **A educação do campo em Itauna (MG): uma escola em construção**. 2019. 120 f. Dissertação (Mestrado em Educação: Currículo) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2019.

SOUSA, Sidneia Santos de. Educação do campo e educação popular: caminhos para uma formação humana. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (EDUCERE), 13., 2017, Curitiba. **Anais [...]**. Curitiba: Editora Universitária Champagnat, 2017.

SOUZA, Luciane Carneiro de. **As práticas das educadoras da Escola Municipal de Ensino Infantil e Fundamental 1º de Outubro sob o olhar da educação popular do campo**. 2019. 115 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2019.

SOUZA, Máisa Brandão de; SANTOS, Arlete Ramos dos. Educação do campo: análise sobre a implementação da BNCC em tempos de ofensiva neoliberal. In: CONGRESSO INTERNACIONAL, 3., 2021, Vitória da Conquista; CONGRESSO NACIONAL MOVIMENTOS SOCIAIS E EDUCAÇÃO, 5., 2021, Vitória da Conquista. **Anais [...]**. Vitória da Conquista: Edições UESB, 2021.

SOUZA, Maria Antônia de. Educação do campo: políticas, práticas pedagógicas e produção científica. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 29, n. 105, p. 1089-1111, set./dez. 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v29n105/v29n105a08.pdf>> Acesso em: 25 jul. 2021.

TARDIN, José Maria. Cultura camponesa. In: CALDART, Roseli Salete *et al.* (Org.). **Dicionário da educação do campo**. Rio de Janeiro; São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; Expressão Popular, 2012. p. 180-188.

TORRES, Miriam Rosa. **Educação do campo**: por uma superação da educação rural no Brasil. 2011. 15 f. Monografia Especialização Digital (Especialização em Educação do Campo) – Universidade Federal do Paraná, Paraná, 2011.

VERDÉRIO, Alex; BARROS, Adriana Junkerfeuerborn de. A Educação do Campo frente à Base Nacional Comum Curricular. **Práxis Educativa**, [s. l.], v. 15, p. 1–16, 2020. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/15299>. Acesso em: 29 jul. 2023.

WEGHER, Joarez Luiz. **Contribuições da Escola Estadual de Ensino Médio Paulo Freire no processo de formação política de jovens de assentamentos do município de Abelardo Luz/SC**. 2019. 143 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Francisco Beltrão, 2019.

ZIOLI, Eline Gomes de Oliveira; ICHIKAWA, Elisa Yoshie. A escola e as identidades dos alunos do campo: um estudo a partir de Bourdieu e Althusser. **Cadernos EBAPE.BR**, [online], v. 17, n. 1, p. 25-36, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1679-395171997>. Acesso em: 10 maio 2022.

APÊNDICE A - TABELA ESTADO DO CONHECIMENTO BDTD


Plataforma: BDTD - https://bdttd.ibict.br/vufind/		DESCRITORES UTILIZADOS: “escola rural” <i>or</i> “escolas rurais”; pesquisas de 2017 a 2021.			TOTAL DE PESQUISAS: 141 Relacionadas com o tema: 13	
TÍTULO	AUTOR (A)	TIPO	PROGRAMA/CIDADE /ESTADO	ANO DE DEFESA	PALAVRAS-CHAVE	DISPONÍVEL EM:
Debates sobre ensino rural no Brasil e a prática pedagógica de Noêmia Saraiva de Mattos Cruz no Grupo Escolar Rural de Butantan (1932-1943)	ECAR, Ariadne Lopes	Tese	Programa de Pós Graduação em Educação - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo	2017	Ensino rural Grupo Escolar Rural de Butantan Noêmia Saraiva de Mattos Cruz	https://teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-31072017-164756/pt-br.php
A política de fechamento de escolas no campo na Região Metropolitana de Curitiba	PEREIRA, Camila Castiliano	Dissertação	Universidade Tuiuti do Paraná - Mestrado em Educação	2017	Educação do campo Fechamento de escolas Política educacional	http://tede.utp.br:8080/jspui/handle/tede/1273 - (Site para acesso indisponível)
A gestão de uma escola em área rural do município de Montes Claros – MG e os desafios da equidade	GUSMÃO, Raissa Souza	Dissertação	Programa de Pós-Graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública - Universidade Federal de Juiz de Fora	2017	Educação do campo Diversidade Equidade Gestão escolar	https://repositorio.ufjf.br/jspui/handle/ufjf/7216

ante a diversidade						
A concepção de educação das escolas rurais do município de Toledo/PR	PAULA, Ana Carolina de	Dissertação	Programa de Pós-Graduação em Educação - Universidade Estadual do Oeste do Paraná Cascavel	2018	Educação rural Educação do campo Escolas rurais	https://tede.unioeste.br/handle/tede/4196
Movimento de reordenamento das escolas rurais no município de bela vista de goiás	ROCHA, Carlos Antônio	Dissertação	Programa de Pós-Graduação STRICTO SENSU em Educação - Pontifícia Universidade Católica de Goiás	2018	Educação Educação do Campo Políticas Públicas Políticas Educacionais Legislação	http://tede2.pucgoias.edu.br:8080/handle/tede/4020
O fechamento de escolas rurais e a expansão das relações capitalistas de produção no município de Jaguaruana – Ceará (2005 – 2015)	SILVA, Alan Robson da	Dissertação	Curso de Mestrado Acadêmico Intercampi em Educação e Ensino da Faculdade de Filosofia Dom Aureliano Matos e da Faculdade de Educação, Ciências e Letras do Sertão Central, da Universidade Estadual do Ceará	2018	Fechamento de Escolas Capital no Campo Carcinicultura Mercantilização da Terra	https://siduece.uce.br/siduece/trabalhoAcademicoPublico.jsf?id=83801
O ruralismo pedagógico no estado de São Paulo nas décadas de 1930 e	BASSO, Jaqueline Daniela	Tese	Programa de Pós-graduação em Educação - Universidade Federal de	2018	Clubes agrícolas escolares História da	https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/9843

1940: as escolas normais, os cursos de especialização, as escolas técnicas e os clubes agrícolas			São Carlos Câmpus São Carlos		educação rural Formação docente para o meio rural Escolas normais rurais Escolas agrícolas Ruralismo pedagógico Cursos de especialização agrícola	
Protagonismo e resistência: a educação do campo e as práticas pedagógicas na perspectiva da reapropriação da experiência no campesinato alagoano	NUNES, Carlos Henrique Ferreira	Dissertação	Universidade Federal de Alagoas Brasil - Programa de Pós-Graduação em Educação	2018	Educação rural - Alagoas Campesinato – Alagoas Educação – Estudo e ensino Aprendizagem Capitalismo	http://www.repositorio.ufal.br/handle/riufal/5922
O acesso e a permanência à educação escolar no município de Renascença-PR: percurso de crianças do campo à única escola municipal	GROFF, Iliane Bavaresco	Dissertação	Universidade Estadual do Oeste do Paraná Francisco Beltrão - Programa de Pós-Graduação em Educação	2018	Acesso e Permanência Política Educativa Direito à Educação Educação do Campo Nucleação	https://tede.unioeste.br/handle/tede/4046
A educação do campo em Itauna (MG): uma	SILVA, Tânia Mara de	Dissertação	Programa de Estudos Pós-Graduados em	2019	Professores - Formação	https://tede2.pucsp.br/handle/handl

escola em construção	Andrade Oliveira e		Educação: Currículo - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo		profissional Escola do campo Escola no campo	e/22450
As práticas educativas das educadoras da Escola Municipal de Ensino Infantil e Fundamental 1º de Outubro sob o olhar da educação popular do campo	SOUZA, Luciane Carneiro de	Dissertação	Universidade Federal da Paraíba - Programa de Pós-Graduação em Educação	2019	Educação popular e educação do campo Práticas educativas Autonomia Saberes culturais Diálogo	https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/16975
Contribuições da Escola Estadual de Ensino Médio Paulo Freire no processo de formação política de jovens de assentamentos do município de Abelardo Luz/SC	WEGHER, Joarez Luiz	Dissertação	Universidade Estadual do Oeste do Paraná Francisco Beltrão - Programa de Pós-Graduação em Educação	2019	Formação política Escola do campo Espaço de lutas MST Socialismo	https://tede.unioeste.br/handle/tede/4396
Da realidade ao inventário: a construção coletiva do inventário da realidade na educação do campo	ALVES, Whendelly Lorena Leite	Dissertação	Programa de Pós-Graduação em Ensino de Matemática - Universidade Tecnológica Federal do Paraná Londrina	2020	Educação rural Escolas rurais Inventários Pesquisa-ação em educação Cartografia	http://repositorio.utfpr.edu.br/jspui/handle/1/5052

APÊNDICE B - TABELA ESTADO DO CONHECIMENTO SCIELO

Plataforma: Scielo - https://www.scielo.br/		DESCRITORES UTILIZADOS: “escola rural” <i>or</i> “escolas rurais”; pesquisas de 2017 a 2021. Coleção: Brasil.			TOTAL DE PESQUISAS: 99 Relacionadas com o tema: 6	
TÍTULO	AUTORES (AS)	TIPO	REVISTA	ANO DE PUBLICAÇÃO	PALAVRAS-CHAVE	DISPONÍVEL EM:
Memórias e atualidades da educação infantil no assentamento de Vila Nova, Santa Rosa do Sul, Santa Catarina	SILVA, Cynthia Nalila Souza FRANZONI, Soraya Conde	ARTIGO	Centro de Estudos Educação e Sociedade	2017	Educação infantil Educação do campo Assentamentos rurais	https://doi.org/10.1590/CC0101-32622017176126
A escola e as identidades dos alunos do campo: um estudo a partir de Bourdieu e Althusser	ZIOLI, Eline Gomes de Oliveira ICHIKAWA, Elisa Yoshie	ARTIGO	Cadernos EBAPE.BR	2019	Identidades Habitus Ideologia Escola do Campo	https://doi.org/10.1590/1679-395171997
Heróis sem nome: representações sobre o espaço rural e o urbano, as escolas rurais, as professoras e os alunos (Uberlândia-	ASSIS, Danielle Angélica de LIMA, Sandra Cristina Fagundes de	ARTIGO	Revista Brasileira De História Da Educação	2019	Professor de escola rural Discentes Elites	https://doi.org/10.4025/rbhe.v19.2019.e049

MG, 1950 - 1980)						
Implicações do Programa de Formação-Ação em Escolas Criativas na prática pedagógica de uma escola do campo	ALMEIDA, Aline Lima da Rocha ZWIEREWICZ, Marlene	ARTIGO	Interações	2021	Escola do Campo Formação Docente Transdisciplinaridade Ecoformação	https://doi.org/10.20435/inter.v22i1.2359
Histórias e narrativas de si: memórias de docentes que atuaram numa escola rural no norte do Rio Grande do Sul (1964-1985)	PASINATO, Darciel FRITSCH, Rosangela	ARTIGO	Educar em Revista	2021	Memórias docentes Escola rural História Oral Ditadura Civil-Militar	https://doi.org/10.1590/0104-4060.80276
Organização do trabalho pedagógico em escolas do campo do Estado de Mato Grosso, nos anos de 1980 e 1990	MACHADO, Ilma Ferreira GENTIL, Heloisa Salles	ARTIGO	Educar em Revista	2021	Educação do campo Trabalho pedagógico Mato Grosso	https://doi.org/10.1590/0102-4698229231

APÊNDICE C - TABELA ESTADO DO CONHECIMENTO ANPED

Plataforma: ANPED- https://www.anped.org.br/		DESCRITORES UTILIZADOS: “escola rural”.			TOTAL DE PESQUISAS: 3 Relacionadas com o tema: 1	
TÍTULO	AUTORES (AS)	TIPO	REVISTA	ANO DE PUBLICAÇÃO	PALAVRAS-CHAVE	DISPONÍVEL EM:
Uma escola e suas gentes em Sertão de Goiás	SHAW, Camilla	Reportagem	-	2017	-	https://www.anped.org.br/news/uma-escola-e-suas-gentes-em-sertao-de-goias
Plataforma: ANPED- https://www.anped.org.br/		DESCRITORES UTILIZADOS: “escolas rurais”.			TOTAL DE PESQUISAS: 5 Relacionadas com o tema: nenhuma correspondente.	

APÊNDICE D - LEVANTAMENTO ESCOLAS RURAIS NO MÉDIO VALE DO ITAJAÍ

ESCOLAS DO MÉDIO VALE DO ITAJAÍ LOCALIZADAS EM ÁREA RURAL				
CIDADES	TELEFONE	E-MAIL	ESCOLAS RURAIS	FORMA DE CONTATO
Apiúna	(47) 3353-1170	educacao@apiuna.sc.gov.br	8 escolas: 3 básicas, 3 isoladas e 2 centros de educação infantil.	<i>E-mail</i> , a secretaria de educação do município respondeu.
Ascurra	(47) 3308-3750 (Prefeitura)	educacao@ascurra.sc.gov.br sec.educacao@ascurra.sc.gov.br	Nenhuma. Todas as escolas estão localizadas em contexto urbano.	<i>E-mail</i> não respondido. "Entre em contato".
Benedito Novo	(47) 3385-0552	marlene@beneditonovo.sc.gov.br educacao@beneditonovo.sc.gov.br	Nenhuma Tiraram a multisseriação e centralizaram em uma única escola urbana.	<i>E-mail</i> não respondido. "Entre em contato". Contato via telefone.
Blumenau	(47) 3381-7024	gabinetesemed@blumenau.sc.gov.br ensinofundamental@ensinablumenau.sc.gov.br	6 escolas rurais que integram a rede municipal de ensino de Blumenau. ¹⁴	<i>E-mail</i> , a secretaria de educação do município respondeu.
Botuverá	(47) 3359-1170/3359-3200 (Prefeitura)	sec.educacao@botuvera.sc.gov.br educacao@botuvera.sc.gov.br	Não possuem escolas rurais.	<i>E-mail</i> , a secretaria de educação do município respondeu.

¹⁴ As escolas rurais que integram a Rede Municipal de Ensino de Blumenau são denominadas "Escolas Isoladas" em seus nomes, porém, no Currículo da Educação Básica do Sistema de Ensino de Blumenau, são compreendidas como Escolas do Campo (informação recebida junto ao *e-mail* referente às escolas).

Brusque	(47) 3251-1866	educacao@educacao.brusque.sc.gov.br	4 escolas do campo.	<i>E-mail</i> , a secretaria de educação do município respondeu.
Doutor Pedrinho	(47) 3388-0410	educacao@doutorpedrinho.sc.gov.br	A secretaria de educação é anexa a uma escola, até o momento, todas as tentativas de contato com os responsáveis eles não estavam. De acordo com informação recebida via telefone, o município não possui nenhuma escola localizada em área rural.	<i>E-mail</i> não respondido. “Entre em contato”. Contato via telefone.
Gaspar	(47) 3091-2200	emerson.antunes@gaspar.sc.gov.br - Secretário carla.hang@gaspar.sc.gov.br – Diretora Pedagógica	Possuem uma escola que está localizada em área rural.	<i>E-mail</i> não respondido. “Entre em contato”. Em contato por telefone, solicitaram encaminhar <i>e-mail</i> para: diretoria.pedagogico@educacao.gaspar.sc.gov.br.
Guabiruba	(47) 3308-3102	educacao@guabiruba.sc.gov.br milena@guabiruba.sc.gov.br coordanosiniciais@guabiruba.sc.gov.br	Não possuem escolas rurais.	<i>E-mail</i> , a secretaria de educação do município respondeu.
Indaial	(47) 3317-4145	educacao@indaial.edu.sc.gov.br marcio.selhorst@indaial.edu.sc.gov.br anosiniciais@indaial.edu.sc.gov.br	Não possuem escolas rurais, apenas localizadas em contexto rural ¹⁵ . Para	<i>E-mail</i> não respondido. Secretário solicitou contato via WhatsApp,

¹⁵ Informação recebida através do contato via telefone, sendo contraditória pelo fato de existirem diversas escolas no município em áreas rurais. Solicitaram o envio de um *e-mail* para a coordenação dos anos iniciais.

			o levantamento, foi considerada uma escola rural no município.	mensagem visualizada, porém não foi respondida.
Pomerode	(47) 3387-7277	educacao@pomerode.sc.gov.br	1 escola rural.	<i>E-mail</i> , a secretaria de educação do município respondeu.
Rio dos Cedros	(47) 3386-1050	smeriodoscedros@gmail.com educacao@riodoscedros.sc.gov.br	2 escolas rurais.	<i>E-mail</i> não respondido. “Entre em contato”. Contato via telefone.
Rodeio	(47) 3384-0161	educacao@rodeio.sc.gov.br	Não possuem escolas rurais.	<i>E-mail</i> , a secretaria de educação do município respondeu.
Timbó	(47) 3380-7700	receptal.semed@timbo.sc.gov.br	Não possuem escolas rurais.	“Entre em contato”, plataforma disponível no site da prefeitura.

APÊNDICE E – FOLDER PARA PARTICIPAÇÃO NA PESQUISA

Prezado/a profissional escolar!

Você está convidado/a para participar do questionário da pesquisa que resultará na dissertação de mestrado:
Um olhar para as escolas do meio rural: entre rupturas e permanências que constituem uma Educação do Campo.

CONTRIBUA COM O SEU
OLHAR ACESSANDO O
QR CODE E/OU LINK
DISPONIBILIZADO.



Sua participação será de extrema importância, suas respostas relacionadas ao seu exercício na escola pesquisada irão auxiliar na compreensão das ações realizadas em escolas do contexto rural. Ressaltamos o sigilo quanto à identificação (nome) em qualquer forma de divulgação dos resultados da pesquisa.

- > Para maiores informações, acesse o link e faça a leitura do termo de consentimento livre e esclarecido; se realizar o aceite, prosseguirá para o questionário.

A qualquer momento você pode deixar de participar assim como também não é necessário responder todas as questões.

PRAZO PARA ENVIO DO QUESTIONÁRIO: 20/06.

A pesquisa está sendo desenvolvida pela mestranda Tainara Preilipper sob a orientação da Professora Doutora Marilane Maria Wolff Paim, junto ao Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Catarinense (PPGE-IFC).



APÊNDICE F – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Prezado/a Senhor/a!

Convidamos o/a Sr./a. para participar como voluntário/a da pesquisa que fará parte da dissertação de mestrado e demais construções científicas, intitulada *Um olhar para as escolas do meio rural: entre rupturas e permanências que constituem uma educação do campo*. A pesquisa está sendo desenvolvida pela mestrandia Tainara Preilipper, junto ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Catarinense (PPGE-IFC), integrando a linha de pesquisa processos formativos e políticas educacionais. A pesquisa em desenvolvimento conta com a orientação da Professora Doutora Marilane Maria Wolff Paim.

Este estudo tem como objetivo geral analisar se as escolas localizadas no contexto rural articulam em suas práticas meios para a constituição da proposta de uma educação do campo. Para corresponder o que se pretende alcançar com a pesquisa, foram definidos como objetivos específicos: investigar as manifestações sobre a educação do campo nos documentos oficiais norteadores nacionais e regionais; compreender se há rupturas históricas vivenciadas pelas escolas do meio rural e os possíveis desdobramentos para sua permanência; ponderar sobre a função social das escolas do meio rural para a representação da comunidade de vivência; enunciar possibilidades de ressignificação de algumas escolas do meio rural do Médio Vale do Itajaí para o estabelecimento de uma educação do campo. A temática da pesquisa está voltada para a educação do campo, visto que o tema é um encontro do movimento com o real, do vivido, com as vivências da pesquisadora, da possibilidade de ressignificação das escolas do âmbito rural e a sua relevância social, de modo a contemplar sua diversidade.

O instrumento de coleta de dados desta pesquisa será um questionário semiestruturado produzido pela pesquisadora conforme os objetivos e a temática da pesquisa. A realização do questionário será por meio do Formulários Google, assim como o acesso a este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). O aceite de participação ao TCLE da pesquisa se dará por meio do Formulários Google, ou seja, será em formato virtual.



Estamos o/a convidando para participar deste projeto de pesquisa. O questionário foi elaborado a partir de questões abertas e fechadas, contendo cinco (5) eixos: sobre o entrevistado; sobre a escola; sobre a comunidade; sobre a educação do campo; sobre o currículo. O projeto *Um olhar para as escolas do meio rural: entre rupturas e permanências que constituem uma educação do campo* foi apreciado e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos (CEPSH) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Catarinense (IFC). O Comitê tem por objetivo assegurar os interesses dos participantes de pesquisas científicas, em sua integridade e dignidade. Caso persistam dúvidas, sugestões e/ou denúncias após os esclarecimentos dados pela equipe científica desta pesquisa, o Comitê estará disponível para atendê-lo, é possível contatá-los pelo e-mail ceps@ifc.edu.br ou telefone (47) 2104-0882, o comitê está localizado no IFC – Campus Camboriú, atendendo de segunda a sexta das 10h às 13h e das 14h às 19h.

O/a senhor/a foi selecionado/a por trabalhar em uma escola do meio rural localizada nos perímetros do Médio Vale do Itajaí. Caso você aceite fazer parte da pesquisa, seu anonimato será mantido e o nome da instituição a qual você está inserido não será divulgado. Durante a pesquisa você irá responder a um questionário com vinte e três (23) questões, para respondê-las, precisará dispor de cerca de trinta (30) minutos. O convite para participar da pesquisa, acontecerá a partir da visita realizada na escola, onde em seguida será disponibilizado pela coordenação escolar o link do endereço eletrônico para acesso. Antes de ter acesso ao questionário, será apresentado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, de modo a garantir a anuência dos sujeitos participantes da pesquisa.

Utiliza-se como recurso metodológico a abordagem qualitativa, tendo como principal referência os fundamentos epistemológicos em relação ao objeto de investigação, estando comprometida em dividir com os sujeitos os elementos que a constituem. (CHIZZOTTI, 2014). Considerando a profundidade possibilitada pelo estudo de campo, esse procedimento técnico foi escolhido para a construção do trabalho, pois permite a concentração em uma comunidade diversa de estudo, tendo uma experiência direta com o meio inserido. A pesquisa está voltada para os municípios do Médio Vale do Itajaí que possuem escola no contexto rural



e concordaram em fazer parte da pesquisa (Apiúna, Blumenau, Indaial, Pomerode e Rio dos Cedros), e juntamente com a secretaria de educação foi escolhida uma escola de cada cidade integrante para fazer parte da pesquisa. A partir dos documentos que regem a constituição de uma educação do campo, elaboramos um questionário aos profissionais dessas escolas para compreensão de suas ações e práticas. Os dados coletados serão tratados analiticamente por meio da análise de conteúdo proposta por Bardin (2011). Consistindo em deduções singulares, buscamos a partir da coleta de dados realizada compreender de forma crítica o que os discursos enunciam e o significado daquilo que se comunica.

Participar da referida pesquisa pode oferecer alguns riscos a você, como causar cansaço, impaciência, desconforto, tomar o seu tempo para responder ao questionário *online*, invasão de privacidade, divulgação de dados confidenciais, bem como você pode se sentir incomodado por alguma questão. A qualquer momento do processo você poderá deixar de participar, assim como não é necessário responder todas as questões, sinta-se à vontade em deixar de responder qualquer uma delas, a resposta não é obrigatória, sua decisão não acarretará em nenhuma penalidade, não causando prejuízo ou represálias. Informamos que a legislação brasileira não permite que você tenha qualquer compensação financeira pela sua participação em pesquisa e supomos que também não implicará em gastos financeiros, o questionário está estruturado no Formulários Google e será respondido de forma remota. Caso você tenha algum prejuízo material ou imaterial em decorrência da pesquisa poderá solicitar indenização, de acordo com a legislação vigente e amplamente consubstanciada na Resolução 466/12 e/ou Resolução nº 510/16.

Ressaltamos o sigilo quanto à identificação (nome) em qualquer forma de divulgação dos resultados da pesquisa. As pesquisadoras serão as únicas a ter acesso às informações do questionário e tomarão todas as providências necessárias para manter o sigilo, todavia sempre existe a possibilidade, mesmo que remota, da quebra do sigilo involuntário e/ou não intencional, cujas consequências serão tratadas de acordo com a Lei.

Em caso de dúvidas sobre a pesquisa ou para relatar algum problema, a qualquer momento que considerar necessário, você poderá contatar a pesquisadora, Tainara Preilipper, através do número (47) 99269-1449, pelo e-mail tpreilipper@gmail.com, ou endereço, rua



Lorenz, nº 7581, bairro Encano Central, Indaial/SC. Poderá também contatar o CEPESH do IFC, pelo e-mail cepsh@ifc.edu.br ou telefone (47) 2104-0882.

Ao final do trabalho, será garantido o acesso aos resultados da produção de dados decorrentes da participação nesta pesquisa. Esta garantia ocorrerá por meio da disponibilização de forma impressa, digital e/ou adaptada, da tabulação dos questionários e do texto final da dissertação, assim irá ocorrer um retorno à instituição de ensino pesquisada, desde que sinalizado interesse.

Para tanto, gostaríamos de salientar a importância de sua participação, suas respostas relacionadas ao seu exercício na escola pesquisada irão compor a pesquisa e irão auxiliar na compreensão das ações realizadas em escolas do contexto rural, de modo a contribuir para serem consideradas as suas práticas enquanto um processo contínuo e transformador, de modo a ressignificar e representar as diversidades e saberes do campo, beneficiando o coletivo de escolas do meio rural situadas no Médio Vale do Itajaí.

A pesquisadora responsável, compromete-se a conduzir a pesquisa de acordo com o que preconiza as resoluções destacadas, garantindo a não violação e a integridade dos documentos. Também assegura a confidencialidade, a privacidade e a não estigmatização, garantindo a não utilização das informações em prejuízo das pessoas e/ou das comunidades, inclusive em termos de autoestima, de prestígio e/ou econômico/financeiro. Após estes esclarecimentos, solicita-se o seu consentimento de forma livre para que você, sob sua responsabilidade, participe desta pesquisa. Lembrando que a mestranda responsável por esta pesquisa estará disponível para esclarecer qualquer dúvida sobre a sua participação neste estudo.

Após a aplicação do questionário e concluída a coleta de dados a pesquisadora responsável fará o download dos formulários para um dispositivo eletrônico local, apagando o formulário assim como todos os registros da plataforma virtual e possíveis armazenamentos na “nuvem”. Observamos que os dados da pesquisa serão mantidos em arquivo, físico ou digital, sob guarda e responsabilidade da pesquisadora responsável, por um período mínimo de 5 (cinco) anos após o término da pesquisa. Se as informações adquiridas a partir do questionário forem publicadas, o/a senhor/a não será nominalmente identificado/a. Ao



conceder as respostas aos questionamentos, o/a senhor/a autoriza a pesquisadora responsável por este estudo a disponibilizar os dados ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Catarinense para fins de estudos científicos. A pesquisadora garante a confidencialidade dos dados pessoais.

Finalizamos aqui o TCLE, caso você considere suficiente os esclarecimentos redigidos sobre as finalidades e atividades da presente pesquisa, que foi assumido o compromisso de velar pelo sigilo das informações, respeitando seu desejo de participar ou não da mesma e desistir a qualquer momento que isso lhe aprouver, que você foi informado/a dos termos da Resolução 466/12 e da Resolução nº 510/16, que você compreende claramente seus direitos em relação à participação na referida pesquisa e que deseja nesse momento iniciar sua participação, solicitamos que no quadro abaixo preencha a lacuna “sim, estou de acordo com o TCLE e desejo participar da pesquisa”, ao enviar sua resposta você será direcionada/o para a próxima sessão que dá início ao questionário. Ao informar que você está de acordo e deseja participar, este documento será considerado assinado e consentido por você. Por fim, quando tiver respondido todas as questões, deverá clicar em enviar as respostas. Tanto o TCLE, registro de consentimento, como o questionário ficarão disponíveis para o/a participante solicitar o acesso sempre que necessitar, podendo imprimir caso considerar necessário. Caso não desejar participar da pesquisa, clique na segunda opção de resposta “não desejo participar”, envie sua resposta e você encerra sua participação nesse exato momento.

O seu e-mail é solicitado pelo Formulários Google para que uma cópia seja enviada ao finalizá-lo, não sendo utilizado nenhum dado pessoal seu para o desenvolvimento da pesquisa. Enfatizamos aqui a importância de você, participante da pesquisa, guardar em seus arquivos uma cópia deste documento eletrônico que será encaminhado para o seu e-mail, pois é um documento que traz importantes informações de contato e garante os seus direitos como participante da pesquisa.

Eu li as informações acima e ao clicar no aceite do Formulários Google, concordo em participar desta pesquisa e afirmo ter acesso ao TCLE via Formulários Google e e-mail. Além disso, confirmo ter compreendido todas as informações esclarecidas anteriormente. Após aceitar participar desta pesquisa, você dará prosseguimento ao questionário.



Mestranda Pesquisadora Responsável
Tainara Preilipper

APÊNDICE G – AUTORIZAÇÃO SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE BLUMENAU



PREFEITURA MUNICIPAL DE BLUMENAU
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
DIRETORIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA

PROCESSO Nº. 2023/141

BLUMENAU, 10 DE MAIO DE 2023.

CARTA DE APRESENTAÇÃO

SENHOR (A) DIRETOR (A)

ENCAMINHAMOS O (A) PESQUISADOR (A) **TAINARA PREILIPPERNO** CURSO DE PROGRAMA DE **PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO PPGE/IFC**, PARA INICIAR SUA PESQUISA DO MESTRADO NA **PERÍODO DE PRIMEIRO SEMESTRE DE 2023** DE ACORDO COM O TERMO DE COMPROMISSO FIRMADO COM A **SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO**.

ATENCIOSAMENTE,



Juliana Mueller Marculino
Setor de Estágios
SEMED

APÊNDICE H – PRORROGAÇÃO DO PRAZO DE RESPOSTA



Pesquisa prorrogada!

PRAZO ESTENDIDO PARA
RESPONDER O QUESTIONÁRIO ATÉ **25/06**

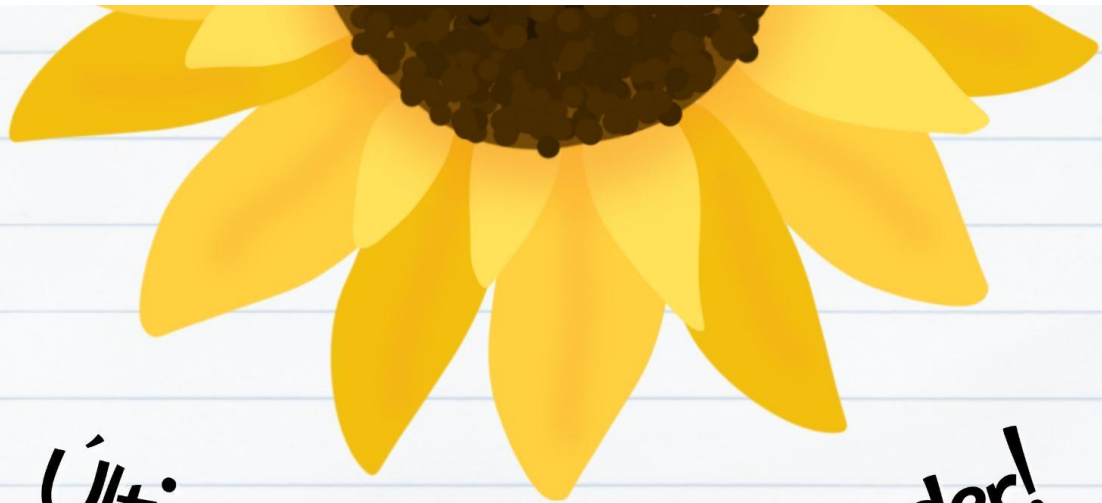
Prezado/a profissional, não se esqueça de contribuir com o seu olhar para a pesquisa, sua participação será muito importante para o fortalecimento das escolas inseridas no meio rural.

➤ Para maiores informações, acesse o link e faça a leitura do termo de consentimento livre e esclarecido; se realizar o aceite, prosseguirá para o questionário.

Pesquisa "Um olhar para as escolas do meio rural: entre rupturas e permanências que articulam a constituição de uma Educação do Campo" em desenvolvimento pela mestranda Tainara Preilipper sob a orientação da Professora Doutora Marilane Maria Wolff Paim, junto ao PPGE-IFC.



APÊNDICE I – ÚLTIMOS DIAS PARA RESPONDER A PESQUISA



Últimos dias para responder!

PRAZO PARA RESPONDER
O QUESTIONÁRIO:

25/06

Pesquisa "Um olhar para as escolas do meio rural: entre rupturas e permanências que articulam a constituição de uma Educação do Campo" em desenvolvimento pela mestranda Tainara Preilipper sob a orientação da Professora Doutora Marilane Maria Wolff Paim, junto ao PPGE-IFC.



**APÊNDICE J - RELAÇÃO DOS PROFISSIONAIS/PARTICIPANTES COM
NOMENCLATURA UTILIZADA**

- 1- Profissional Diversidade
- 2- Profissional Camponês
- 3- Profissional Popular
- 4- Profissional Comunidade
- 5- Profissional Assentamento
- 6- Profissional Emancipação
- 7- Profissional Mobilização
- 8- Profissional Vida
- 9- Profissional Contexto
- 10- Profissional Movimento
- 11- Profissional Resistência
- 12- Profissional Trabalho no Campo
- 13- Profissional Defesa
- 14- Profissional Desenvolvimento Sustentável
- 15- Profissional Realidade
- 16- Profissional Identidade
- 17- Profissional Educação
- 18- Profissional Terra
- 19- Profissional Saberes
- 20- Profissional História
- 21- Profissional Vivências
- 22- Profissional Cultura
- 23- Profissional Direito
- 24- Profissional Vida
- 25- Profissional Conhecimento
- 26- Profissional Ocupação
- 27- Profissional Alternância
- 28- Profissional Democratização
- 29- Profissional Agricultura Familiar
- 30- Profissional Luta

APÊNDICE K – QUESTIONÁRIO



Ministério da Educação
Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica
Instituto Federal Catarinense
Campus Camboriú

QUESTIONÁRIO DE PESQUISA PARA PROFISSIONAIS DE ESCOLAS DO MEIO RURAL NO MÉDIO VALE DO ITAJAÍ

Prezado/a profissional de escola do meio rural, convidamos você a participar da pesquisa que resultará na dissertação de mestrado intitulada: *Um olhar para as escolas do meio rural: entre rupturas e permanências que constituem uma educação do campo*. Salientamos que a participação é voluntária, a qualquer momento do processo você poderá deixar de participar, assim como também não é necessário responder todas as questões. Ressaltamos o sigilo quanto à identificação (nome) em qualquer forma de divulgação dos resultados da pesquisa.

Gostaríamos de salientar a importância de sua participação, suas respostas relacionadas ao seu exercício na escola pesquisada irão compor a pesquisa e irão auxiliar na compreensão das ações realizadas em escolas do contexto rural, de modo a contribuir para serem consideradas as suas práticas enquanto um processo contínuo e transformador, de modo a ressignificar e representar as diversidades e saberes do campo, beneficiando o coletivo de escolas do meio rural situadas no Médio Vale do Itajaí.

Nome da escola: _____

EIXO I - SOBRE O PARTICIPANTE

- 1) Qual a sua idade?
 Até 25 anos
 Entre 26 e 35 anos
 Entre 36 e 49 anos
 Acima de 50 anos
- 2) Gênero com o qual se identifica:
 Feminino Masculino
- 3) Qual seu nível de formação?
 Magistério/Normal
 Graduação
 Pós-Graduação Lato Sensu – Especialização
 Pós-Graduação Stricto Sensu – Mestrado

- Doutorado
- Pós-Doutorado
- Outro: _____

- 4) Quanto a sua contratação:
 Efetivo Admissão em caráter temporário
- 5) Há quanto tempo atua na educação?
- 6) Foi uma escolha sua trabalhar nesta escola? Trabalha nela há quanto tempo?
- 7) Em que turma, modalidade ou função que você exerce na escola?
Se turma: Seriada Multisseriada
- 8) Possui algum vínculo empregatício para além da escola pesquisada?
 Sim: _____
 Não
- 9) Reside ou já residiu na comunidade?

EIXO II - SOBRE A ESCOLA

- 1) A cultura camponesa está presente nas vivências dos alunos, escola e comunidade?
- 2) As articulações da escola buscam constituir uma relação entre a realidade vivenciada e a teoria estudada?
- 3) A escola já sofreu a tentativa do processo de nucleação (fechamento)?
- 4) Qual prática desenvolvida pela escola que você considera fundamental?
- 5) Como você descreveria a escola?

EIXO III - SOBRE A COMUNIDADE

- 1) Qual a percepção que você possui acerca da participação da comunidade na escola?
- 2) Como você caracterizaria a comunidade que a escola faz parte?

EIXO IV - SOBRE A EDUCAÇÃO DO CAMPO

- 1) Como a escola está localizada no meio rural, você a reconhece como uma escola do campo?
- 2) Nas concepções, proposições e ações institucionais o campo está presente? Comente.

- 3) Já tiveram alguma formação continuada específica direcionada para a educação do campo?

EIXO V - SOBRE O CURRÍCULO

- 1) Há algum documento da secretaria de educação que trata das especificidades da educação do campo no município?
 - 2) Quais os documentos e diretrizes você considera referência para sua prática?
 - 3) A escola possui um currículo específico voltado para as suas múltiplas diversidades?
 - 4) O que você considera relevante/essencial no currículo?
- Espaço para sugestões e/ou acrescentar informações que pondera ser relevante.
-

**Agradecemos pela sua disponibilidade em participar!
Sua participação foi de extrema importância!**

ANEXO A – APROVAÇÃO CEPESH**PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP****DADOS DO PROJETO DE PESQUISA**

Título da Pesquisa: UM OLHAR PARA AS ESCOLAS DO MEIO RURAL: entre rupturas e permanências que constituem uma educação do campo

Pesquisador: TAINARA PREILIPPER

Área Temática:

Versão: 4

CAAE: 63924922.7.0000.8049

Instituição Proponente: Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia Catarinense

Patrocinador Principal: SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCACAO

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 6.012.323

Apresentação do Projeto:

A autora apresenta em resumo: "A presente pesquisa em andamento desenvolveu-se a partir da temática da escola rural e a possibilidade de sua superação e constituição de uma educação do campo. O trabalho está relacionado à linha de pesquisa "Processos Formativos e Políticas Educacionais" do Programa de Pós-Graduação em Educação do Instituto Federal Catarinense. Como problematização da pesquisa, tem-se o questionamento se as escolas rurais articulam em suas práticas meios para a constituição da proposta de uma educação do campo. Tendo como objetivo investigar se as escolas rurais articulam em suas práticas meios para a constituição da proposta de uma educação do campo; identificando as rupturas históricas vivenciadas pelas escolas rurais, apontando seus possíveis desdobramentos para sua permanência, compreendendo sua função social para a representação da comunidade de vivência e enunciando as possibilidades de ressignificação das escolas rurais que integram o Médio Vale do Itajaí para o estabelecimento de uma educação do campo. A proposta de uma educação do campo é essencial para os sujeitos que a constituem, considera e integra em suas práticas seus valores, conhecimentos, experiências e interesses, estando de acordo com as especificidades do contexto local. Com caráter qualitativo, o estudo de campo fora adotado como metodologia a ser utilizada e para o estudo das informações obtidas, será realizada uma análise de conteúdo proposta por Bardin (2011). Para delimitar o universo da pesquisa e considerar as variadas perspectivas, a pesquisa vinculouse com alguns municípios do Médio Vale do Itajaí, em

Endereço: RUA JOAQUIM GARCIA SN - CAIXA POSTAL 2006

Bairro: CENTRO

CEP: 88.340-055

UF: SC

Município: CAMBORIU

Telefone: (47)2104-0882

E-mail: cepsh@ifc.edu.br



INSTITUTO FEDERAL
CATARINENSE



Continuação do Parecer: 6.012.323

Santa Catarina. A partir do levantamento das escolas que integram este meio, observou-se que as escolas rurais ainda são uma concepção predominante nesta área. O estado do conhecimento realizado constatou que apesar da crítica

sobre as práticas elitizadas das escolas rurais, há a necessidade de potencializá-las para além das análises comparativas. As conclusões provisórias demonstram a necessidade de discussão de um currículo específico para a educação do campo, contemplando suas múltiplas vertentes e reconhecendo seus saberes, de modo a colocar-se contra à homogeneização da educação tida como dominante. Espera-se com a continuidade da pesquisa a compreensão das formas de superação da escola rural e suas buscas por mudanças para representarem os saberes do campo, contribuindo para que suas práticas estejam refletidas na realidade de vivência."

Objetivo da Pesquisa:

A autora apresenta em Objetivos da Pesquisa: "Objetivo Primário:

- Analisar se as escolas localizadas no contexto rural articulam em suas práticas meios para a constituição da proposta de uma educação do campo.

Objetivo Secundário:

- Investigar as manifestações sobre a educação do campo nos documentos oficiais norteadores nacionais e regionais;

- Compreender se há rupturas históricas vivenciadas pelas escolas do meio rural e os possíveis desdobramentos para sua permanência;

- Ponderar sobre a função social das escolas do meio rural para a representação da comunidade de vivência;

- Enunciar possibilidades de resignificação de algumas escolas do meio rural do Médio Vale do Itajaí para o estabelecimento de uma educação do campo."

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

A autora apresenta em Riscos e benefícios: "Riscos:

Participar da referida pesquisa pode oferecer alguns riscos, como causar cansaço, impaciência, desconforto, tomar o tempo do sujeito para responder ao questionário online, invasão de privacidade, divulgação de dados confidenciais, bem como o participante poderá se sentir incomodado por alguma questão. O questionário foi elaborado a partir de questões abertas e fechadas, contendo cinco (5) eixos: sobre o entrevistado; sobre a escola; sobre a comunidade; sobre a educação do campo; sobre o currículo. Para responder às questões, o participante precisará dispor de cerca de trinta (30) minutos. A qualquer momento do processo o sujeito poderá deixar de participar, assim como não será necessário responder todas as questões,

Endereço: RUA JOAQUIM GARCIA SN - CAIXA POSTAL 2006

Bairro: CENTRO

CEP: 88.340-055

UF: SC

Município: CAMBORIU

Telefone: (47)2104-0882

E-mail: cepsh@ifc.edu.br



Continuação do Parecer: 6.012.323

podendo deixar de responder qualquer uma delas, a resposta não é obrigatória, suas decisões não acarretarão em nenhuma penalidade, não causando prejuízo ou represálias. A legislação brasileira não permite que o sujeito tenha qualquer compensação financeira pela participação em pesquisa e supomos que também não implicará em gastos financeiros, o questionário está estruturado no Formulários Google e será respondido de forma remota. Caso o participante tenha algum prejuízo material ou imaterial em decorrência da pesquisa poderá solicitar indenização, de acordo com a legislação vigente e amplamente consubstanciada na Resolução CNS 466/12 e/ou a Resolução CNS 510/16. Ressaltamos o sigilo quanto à identificação (nome) em qualquer forma de divulgação dos resultados da pesquisa. As pesquisadoras (mestranda e orientadora) serão as únicas a ter acesso às informações do questionário e tomarão todas as providências necessárias para manter o sigilo.

MEDIDAS DE PRECAUÇÃO E PROTEÇÃO:

As pesquisadoras asseguram a confidencialidade, a privacidade e a não estigmatização, garantindo a não utilização das informações em prejuízo das pessoas e/ou das comunidades, inclusive em termos de autoestima, de prestígio e/ou econômico/financeiro. A fim de evitar danos, os participantes receberão o esclarecimento prévio sobre a pesquisa por meio da leitura detalhada do TCLE, sendo que apenas terá acesso à pesquisa, após a devida anuência e concordância. Apenas os profissionais e servidores que atuem nas escolas selecionadas irão receber o link contendo o acesso ao TCLE e posteriormente o questionário. O questionário poderá ser interrompido a qualquer momento, não há tempo máximo estipulado para resposta, assim como poderá deixar de responder qualquer questão disposta no questionário sem nenhum prejuízo, podendo também desistir de participar. A privacidade do participante será respeitada, assim como a garantia da confidencialidade das informações, não havendo divulgação da escola, identidade nem nome do participante. Quando as questões forem respondidas e o/a participante enviar as respostas, tanto o TCLE, registro de consentimento, como o questionário ficarão disponíveis para o/a participante solicitar o acesso sempre que necessitar, podendo imprimir caso considerar necessário. O e-mail do/a participante

será solicitado pelo Formulários Google para que uma cópia seja enviada ao finalizá-lo, não sendo utilizado nenhum dado pessoal para o desenvolvimento da pesquisa. Será enfatizada a importância do/a participante da pesquisa, guardar em seus arquivos uma cópia deste documento eletrônico que será encaminhado para o seu e-mail, pois é um documento que traz importantes informações de contato e que irá garantir os seus direitos como participante da pesquisa.

Ao final do trabalho, será garantido o acesso aos resultados da produção de dados decorrentes da participação nesta pesquisa. Esta garantia ocorrerá por meio da disponibilização de forma

Endereço: RUA JOAQUIM GARCIA SN - CAIXA POSTAL 2006
Bairro: CENTRO **CEP:** 88.340-055
UF: SC **Município:** CAMBORIU
Telefone: (47)2104-0882 **E-mail:** cepsh@ifc.edu.br



Continuação do Parecer: 6.012.323

impresa, digital e/ou adaptada, da tabulação dos questionários e do texto final da dissertação, assim irá ocorrer um retorno à instituição de ensino pesquisada, desde que sinalizado interesse.

Benefícios:

Salientamos a importância da participação dos sujeitos, suas respostas relacionadas aos seus exercícios nas escolas pesquisadas irão compor a pesquisa e irão auxiliar na compreensão das ações realizadas em escolas do contexto rural, de modo a contribuir para serem consideradas as suas práticas enquanto um processo contínuo e transformador, de modo a ressignificar e representar as diversidades e saberes do campo, beneficiando o coletivo de escolas do meio rural situadas no Médio Vale do Itajaí.

A partir do estudo de campo de algumas das escolas do meio rural dos municípios do Vale do Itajaí, será buscado integrar, participar e dar visibilidade à escola, dando voz aos profissionais que fazem parte de sua constituição, conhecendo as suas propostas e anseios. Identificando assim, o papel que a escola possui para si e para a comunidade, além do papel de significância para/com o seu meio."

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

O projeto atende aos aspectos teóricos e metodológicos exigidos em uma pesquisa desta natureza e também as resoluções que embasam o sistema CEP/CONEP (Resolução 510/16).

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

O projeto apresenta todos os elementos exigidos pela Resolução 510/16.

Recomendações:

Em conformidade com a Resol.CNS CEP/CONEP 510/16, os projetos aprovados pelos CEPs, devem ao seu final apresentar junto à Plataforma Brasil, o Relatório Final do mesmo (o documento deverá ser encaminhado até 30 dias após a última data prevista no cronograma de execução da pesquisa.
2. Recomenda-se manter o CEPESH do IFC informado, sempre que houver mudanças no protocolo, por meio da Emenda de Protocolo, para análise.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Esta pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos (CEPSH) do Instituto Federal Catarinense (IFC). O Comitê tem por objetivo assegurar os interesses dos sujeitos participantes de pesquisas científicas, em sua integridade e dignidade. Caso persistam dúvidas, sugestões e/ou denúncias após os esclarecimentos dados pela equipe científica desta pesquisa, o Comitê estará disponível para atendê-lo. O CEPESH do IFC está localizado no IFC- Campus

Endereço: RUA JOAQUIM GARCIA SN - CAIXA POSTAL 2006
Bairro: CENTRO **CEP:** 88.340-055
UF: SC **Município:** CAMBORIU
Telefone: (47)2104-0882 **E-mail:** cepsh@ifc.edu.br



Continuação do Parecer: 6.012.323

Camboriú, atendendo pelo telefone (47) 2104-0882 e endereço eletrônico cepsh@ifc.edu.br”

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2024126.pdf	02/04/2023 23:13:09		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	ProjetoDetalhado4.pdf	02/04/2023 22:37:02	TAINARA PREILIPPER	Aceito
Outros	NotasDoProjeto.pdf	26/02/2023 16:37:01	TAINARA PREILIPPER	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	AnuenciasRioDosCedros.pdf	26/02/2023 16:35:19	TAINARA PREILIPPER	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	AnuenciasPomerode.pdf	26/02/2023 16:35:09	TAINARA PREILIPPER	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	AnuenciasIndaial.pdf	26/02/2023 16:34:56	TAINARA PREILIPPER	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	AnuenciasBlumenau.pdf	26/02/2023 16:34:42	TAINARA PREILIPPER	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	AnuenciasApiuna.pdf	26/02/2023 16:34:31	TAINARA PREILIPPER	Aceito
Outros	TermoEmBrancoAnuenciaGestor.pdf	26/02/2023 16:34:13	TAINARA PREILIPPER	Aceito
Outros	TermoEmBrancoAnuenciaSecretariaMunicipal.pdf	26/02/2023 16:33:44	TAINARA PREILIPPER	Aceito
Outros	TermoDados.pdf	26/02/2023 16:32:28	TAINARA PREILIPPER	Aceito
Outros	Questionario.pdf	26/02/2023 16:31:59	TAINARA PREILIPPER	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.pdf	26/02/2023 16:28:58	TAINARA PREILIPPER	Aceito

Endereço: RUA JOAQUIM GARCIA SN - CAIXA POSTAL 2006
Bairro: CENTRO **CEP:** 88.340-055
UF: SC **Município:** CAMBORIU
Telefone: (47)2104-0882 **E-mail:** cepsh@ifc.edu.br



Continuação do Parecer: 6.012.323

Folha de Rosto	FolhadeRosto.pdf	26/09/2022 20:24:24	TAINARA PREILIPPER	Aceito
----------------	------------------	------------------------	-----------------------	--------

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

CAMBORIÚ, 25 de Abril de 2023

Assinado por:
Fernanda Carvalho Humann
(Coordenador(a))

Endereço: RUA JOAQUIM GARCIA SN - CAIXA POSTAL 2006
Bairro: CENTRO **CEP:** 88.340-055
UF: SC **Município:** CAMBORIÚ
Telefone: (47)2104-0882 **E-mail:** cepsh@ifc.edu.br



TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO - TCC Nº 10/2023 - CCPGE (11.01.03.47)

(Nº do Protocolo: NÃO PROTOCOLADO)

(Assinado digitalmente em 13/11/2023 14:28)

LEONARDO CAPARROZ CANGUSSU

TECNICO EM ASSUNTOS EDUCACIONAIS

CGES/CAM (11.01.03.56)

Matrícula: ###288#8

Visualize o documento original em <https://sig.ifc.edu.br/documentos/> informando seu número: **10**, ano: **2023**, tipo:
TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO - TCC, data de emissão: **13/11/2023** e o código de verificação:
08279667ef