

**FACULTAD INTERAMERICANA DE CIENCIAS SOCIALES  
DIRECCIÓN DE POSTGRADOS**



**MESTRADO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO**

**LUANA REVERTI DE ARAÚJO SILVA**

**O RECONHECIMENTO DE UMA ESCOLA DO CAMPO NA ZONA  
URBANA DE SEBASTIÃO LARANJEIRAS - BA**

**Assunção - Paraguai  
2019**

**LUANA REVERTI DE ARAÚJO SILVA**

**O RECONHECIMENTO DE UMA ESCOLA DO CAMPO NA ZONA  
URBANA DE SEBASTIÃO LARANJEIRAS - BA**

Tese de Mestrado apresentada ao Programa de Postgrado da Facultad Interamericana de Ciencias Sociales - FICS, como requisito para obtenção do título de Mestre em Ciências da Educação.

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Maria Aparecida Antunes Moreira

**Assunção - Paraguai**

2019  
LUANA REVERTI DE ARAÚJO SILVA

**O RECONHECIMENTO DE UMA ESCOLA DO CAMPO NA ZONA  
URBANA DE SEBASTIÃO LARANJEIRAS - BA**

Tese de Mestrado apresentada ao Programa de Postgrado da Facultad Interamericana de Ciencias Sociales, como requisito para obtenção do título de Mestre em Ciências da Educação.

Aprovada em \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_.

---

Profa. Dra. Maria Aparecida Antunes Moreira (Orientadora)  
Universidade Evangélica do Paraguai - UEP

---

Membro da Banca

---

Membro da Banca

---

Membro da Banca

Dedico este trabalho a todos os alunos e funcionários do Colégio Estadual D. Pedro I, em Sebastião Laranjeiras, pois foram essenciais para a realização deste estudo.

## **AGRADECIMENTOS**

A Deus, pela vida, esperança e condições de correr atrás de meus sonhos e realizá-los;

Aos meus pais, José Luiz de Araújo e Isabel Reverti de Araújo - primeiros mestres da vida -, pelo exemplo de integridade, disciplina e trabalho.

Ao meu amado esposo, Joênio Carvalho da Silva, que sempre esteve ao meu lado, acreditando em mim e me incentivando a continuar, mesmo que para isso eu precisasse, muitas vezes, me afastar um pouco dele.

À minha filha querida, Lorrana Reverti, pela compreensão nos momentos de minha ausência e por compartilhar comigo as lutas e conquistas enfrentadas durante minha jornada de estudo.

À professora orientadora Maria Aparecida, que não mediu esforços para nos acompanhar, orientar e guiar nossos passos para conquistarmos nosso objetivo.

Aos colegas de mestrado, em especial à minha amiga Kellynay Lima, pelos momentos de estudos e partilha de sonhos.

A todos que, direta ou indiretamente, contribuíram para que este trabalho fosse realizado.

*Nunca acreditei em verdades únicas. Nem nas minhas, nem nas dos outros. Acredito que todas as escolas, todas as teorias podem ser úteis em algum lugar, num determinado momento. Mas descobri que é impossível viver sem uma apaixonada e absoluta identificação com um ponto de vista. No entanto, à medida que o tempo passa, e nós mudamos, e o mundo se modifica, os alvos variam e o ponto de vista se desloca. (...) Para que um ponto de vista seja útil, temos que assumi-lo totalmente e defendê-lo até a morte. Mas, ao mesmo tempo, uma voz interior nos sussurra: “Não o leve muito a sério. Mantenha-o firmemente, abandone-o sem constrangimento.*

## **RESUMO**

Este trabalho, intitulado O Reconhecimento de uma Escola do Campo na Zona Urbana de Sebastião Laranjeiras-BA, objetivou compreender a Educação do Campo presente no currículo escolar do Colégio Estadual D. Pedro I, no município de Sebastião Laranjeiras-BA, uma vez que 70% dos alunos são oriundos da zona rural e o Decreto 7352/2010 o conceitua como escola do campo. A pesquisa desenvolveu-se com cunho quali-quantitativo por esta não se preocupar apenas com a representatividade numérica, mas com o aprofundamento da compreensão sobre os grupos sociais. Para o desenvolvimento da pesquisa e obtenção dos dados, foram elaborados questionários aplicados aos alunos e professores da escola investigada, priorizando questões sobre sua formação inicial e continuada; percepções sobre a educação ofertada aos jovens do campo; assim como sua avaliação da realidade escolar, condições de trabalho e aprendizagem, entre outras questões. Para aprofundamento da investigação, realizou-se a análise do Projeto Político Pedagógico. Com um universo de 280 alunos do Ensino Médio e 12 professores, foi pesquisada uma amostra de 28 alunos e 6 professores. Esta investigação revelou que todos os sujeitos da pesquisa desconheciam as diretrizes específicas que garantem à escola ser do campo, mas pontuaram a necessidade de políticas curriculares para atender às especificidades dos alunos camponeses. A análise do Projeto Político Pedagógico afirma que a instituição é urbana e seu currículo não contempla a cultura e o modo de vida camponês da maioria dos alunos. Assim, a Unidade Escolar necessita mobilizar a comunidade para reconhecer-se como Escola do Campo, pensar a qualidade da educação ofertada, repensar seus sujeitos e a realidade que os cerca. Sobretudo, ressaltar que os sujeitos que vivem e trabalham no campo são portadores dos mesmos direitos dos que vivem e trabalham na área urbana, dentre outros, o de uma educação de qualidade, que respeite suas origens, contribua positivamente para o desenvolvimento desses cidadãos que já foram, muitas vezes, excluídos, perseguidos e desprestigiados.

**Palavras-Chave:** Educação do Campo. Legislação. Currículo

## RESUMEN

Esta obra titulada El reconocimiento de una escuela rural en la zona urbana de Sebastião Laranjeiras-BA, tuvo como objetivo comprender el campo de la educación presente en el programa de estudios de la universidad de Estado D. Pedro I en la ciudad de Sebastián Orange-BA, el 70% de los estudiantes provienen del campo y El decreto 7352/2010 lo conceptualiza como una escuela del campo porque sirve principalmente a la población rural. La investigación se desarrolló de forma cualitativa y cuantitativa porque no solo se refería a la representatividad numérica, sino a una comprensión más profunda de los grupos sociales. Para el desarrollo de la investigación y recopilación de datos, los cuestionarios fueron preparados aplicados a los estudiantes y profesores de escuelas investigadas, dando prioridad a los problemas en su inicial y la formación continua, las percepciones de la educación ofrecida a los jóvenes del campo, así como su evaluación de la realidad escolar, Condiciones de trabajo y aprendizaje, entre otros temas. Para profundizar en la investigación, se realizó el análisis del Proyecto Pedagógico Político. Con un universo de 280 estudiantes de secundaria y 12 maestros, se encuestó una muestra de 28 estudiantes y 6 maestros. Esta investigación reveló que todos los sujetos de la investigación no conocían las pautas específicas que garantizaban que la escuela fuera del campo, pero señalaron la necesidad de políticas curriculares para atender las especificidades de los estudiantes campesinos. El análisis del Proyecto Político Pedagógico afirma que la institución es urbana, su currículo no contempla la cultura y el modo de vida campesino de la mayoría de los estudiantes. Por lo tanto, la Unidad Escolar necesita movilizar a la comunidad para que se reconozca a sí misma como una Escuela de Campo, piense en la calidad de la educación ofrecida, reconsidere sus temas y la realidad que los rodea. Por encima de todo, hacen hincapié en que los sujetos que viven y trabajan en el campo tienen los mismos derechos de los que viven y trabajan en zonas urbanas, entre otros, la educación de calidad que respeta sus orígenes, contribuyen positivamente al desarrollo de los ciudadanos que ya se Fueron a menudo excluidos, perseguidos y desacreditados.

**Palabras clave:** Educación de campo. Legislación. Plan de estudios



## **ABSTRACT**

This work titled The Recognition of a Rural School in the Urban Zone of Sebastião Laranjeiras-BA, aimed to understand the Field Education present in the school curriculum of D. Pedro I State College, in the municipality of Sebastião Laranjeiras-BA, since 70% of the students are from the rural area and Decree 7352/2010 conceptualizes it as a school of the field because, it predominantly serves the rural population. The research developed qualitatively and quantitatively because it was not only concerned with numerical representativity, but with a deepening of understanding about social groups. For the development of research and data collection, questionnaires were applied to the students and teachers of the investigated school, prioritizing questions about their initial and continued education, perceptions about the education offered to the rural youth, as well as their evaluation of the school reality, working conditions and learning, among other issues. In order to deepen the research, the analysis of the Political Pedagogical Project was carried out. With a universe of 280 high school students and 12 teachers, a sample of 28 students and 6 teachers were surveyed. This research revealed that all the subjects of the research were not aware of the specific guidelines that guarantee the school to be from the field, but they pointed out the necessity of curricular policies to attend to the specificities of the peasant students. The analysis of the Political Project Pedagogical affirms that the institution is urban, its curriculum does not contemplate the culture and the way of life peasant of the majority of the students. Thus, the School Unit needs to mobilize the community to recognize itself as a School of the Field, to think about the quality of education offered, to rethink its subjects and the reality that surrounds them. Above all, it should be stressed that the subjects living and working in the countryside bear the same rights as those living and working in the urban area, among others, that of a quality education that respects their origins, contributes positively to the development of those citizens who already were often excluded, persecuted and discredited.

**Keywords:** Field Education. Legislation. Curriculum

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1	Lajedo – Sebastião Laranjeiras/BA	57
Figura 2	Lajedo – Sebastião Laranjeiras/BA	58
Figura 3	Foto Mais Antiga do Colégio Estadual D. Pedro I	60
Figura 4	Foto Antiga do Colégio Estadual D. Pedro I	60
Figura 5	Foto Atual do Colégio Estadual D. Pedro I. Arquivo Pessoal	61

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1	Séries dos Alunos Pesquisados	66
Gráfico 2	Gênero dos Alunos Pesquisados	67
Gráfico 3	Cor dos Alunos Pesquisados	68
Gráfico 4	Percentual de Reprovação entre os alunos pesquisados	69
Gráfico 5	Motivo da Reprovação	69
Gráfico 6	Escolaridade dos Pais	71
Gráfico 7	Escolaridade da Mãe	72
Gráfico 8	Percentual de Alunos Discriminados por Residirem no Campo	73
Gráfico 9	Relacionamento com os Colegas	76
Gráfico 10	Relacionamento com os Professores	76
Gráfico 11	Relacionamento com a Direção Escolar	77
Gráfico 12	Relacionamento com a Coordenação Pedagógica	77
Gráfico 13	Relacionamento com os funcionários	78
Gráfico 14	Minha Escola é o lugar onde...	80
Gráfico 15	Qualidade do Transporte Escolar	81
Gráfico 16	Percentual de Contextualização dos Conteúdos	84
Gráfico 17	Percentual de Escolha sobre onde estudar	87
Gráfico 18	Importância da Escola para o Futuro	87
Gráfico 19	Faixa Etária dos Professores	89
Gráfico 20	Tempo no Magistério	89
Gráfico 21	Nível de Formação Docente	90
Gráfico 22	Identificação da Escola pelos Docentes	91
Gráfico 23	Nível de Conhecimento dos Docentes sobre Educação do Campo	92

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

AC - Atividade Complementar

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

MEC - Ministério da Educação e Cultura

PPP - Projeto Político Pedagógico

REDA - Regime Especial de Direito Administrativo

SEC - Secretaria da Educação do Estado da Bahia

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO</b> .....	<b>14</b>
1.1 Tema .....	16
1.2 Título .....	16
1.3 Problema .....	16
1.4 Problematização .....	16
1.5 Justificativa .....	17
1.6 Objetivos .....	18
1.6.1 Objetivo Geral .....	18
1.6.2 Objetivos Específicos .....	18
<b>2 MARCO TEÓRICO</b> .....	<b>19</b>
2.1 História da Agricultura no mundo.....	19
2.1.1 Agricultura no Brasil .....	26
2.2 Campesinato Brasileiro e a educação a ele destinada.....	33
2.2.1 Educação Rural x Educação do Campo .....	38
2.3 Educação do Campo a partir dos Marcos Legais .....	39
<b>3 MARCO METODOLÓGICO</b> .....	<b>50</b>
3.1 Pesquisa Mista: Qualitativa e Quantitativa.....	50
3.2 Categorização dos Dados .....	51
3.3 Variáveis .....	52
3.3.1 Operacionalização das variáveis .....	53
3.4 Local da Pesquisa e caracterização.....	53
3.4.1 Sebastião Laranjeiras: da origem aos dias atuais.....	53
3.3.2 Colégio Estadual D. Pedro I – lócus da pesquisa.....	58
3.5 Universo, amostra e amostragem da pesquisa.....	62
3.6 Instrumentos de coleta de dados .....	62
3.7 Procedimento de interpretação dos dados .....	65
<b>4 ANÁLISE DOS RESULTADOS</b> .....	<b>66</b>
4.1 Análise dos Questionários dos Alunos .....	66
4.2 Análise dos Questionários dos Professores .....	88

<b>4.3 Análise do Projeto Político Pedagógico .....</b>	<b>96</b>
<b>CONCLUSÃO .....</b>	<b>102</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>106</b>
<b>APÊNDICE A: ENTREVISTA DIRECIONADA AO PROFESSOR .....</b>	<b>113</b>
<b>APÊNCIDE B: ENTREVISTA DIRECIONADA AO ALUNO .....</b>	<b>116</b>

## 1 INTRODUÇÃO

A educação escolar constitui um direito social e, portanto, cabe ao Estado garantir condições e recursos para a sua efetivação. Entretanto, é perceptível a desigualdade entre os níveis de escolaridade dos indivíduos que vivem no campo e os que vivem nas cidades. Em todos os indicadores sociais e educacionais, as populações do campo estão em desvantagem.

Mesmo sabendo que é obrigação do Estado oferecer educação escolar às crianças e aos jovens que moram no meio rural, estes passam por dificuldades, pois são obrigados a estudar em uma escola na área urbana, distante de seus familiares e de sua comunidade.

Nesse contexto, muitas vezes necessitam fazer uso do transporte escolar, com longas e cansativas distâncias, ambiente escolar estranho, problema de relacionamento e adaptação ao novo contexto, além de serem obrigados a conviver com a inadequação do material didático-pedagógico que não se faz referência ao campo ou, quando faz, traz o ambiente e suas populações representadas de forma estereotipada e preconceituosa.

Ao assumir a coordenação pedagógica no Colégio Estadual D. Pedro I no final de 2017, no município de Sebastião Laranjeiras – BA, ouvimos grandes queixas dos professores em relação ao baixo desempenho dos alunos, principalmente dos turnos matutino e noturno. Observando a origem desses discentes, concluímos que são mais os alunos camponeses que enfrentam todas as dificuldades já citadas anteriormente.

Tal descoberta nos instigou a pesquisar qual a concepção curricular adotada pela unidade escolar; se reconhece sua identidade de Educação do Campo, uma vez que a maioria dos alunos são camponeses.

Buscamos, também, identificar quais as dificuldades enfrentadas pela Unidade Escolar para atender a essa clientela diferenciada, oferecendo-a um ensino de qualidade que a reconheça e permita crescer

e atuar como cidadãos em quaisquer espaços que vierem a ocupar. Acreditamos, desta forma, que esta pesquisa pode contribuir para que a escola pense na qualidade da educação do campo, seus sujeitos e a realidade que a cerca.

Este trabalho está organizado da seguinte forma: O primeiro capítulo apresenta a trajetória da agricultura, desde sua origem aos dias atuais; demonstrando a luta do homem por terra e por direitos, como a educação. Além disso, são apresentadas as diferentes concepções de educação do campo no processo histórico, traçando seus dilemas e desafios, no âmbito social e histórico das políticas de educação, como posto por Arroyo, Caldart e Molina (2008).

O segundo capítulo demonstra os procedimentos utilizados nesta pesquisa, descrevendo o método, a metodologia e os instrumentos de coleta e análise dos dados.

O terceiro capítulo apresenta a escola estudada, o contexto, o perfil dos sujeitos, alunos e professores. Discute ainda a construção do projeto político-pedagógico, analisando a necessidade de adequação curricular, de modo a atender às peculiaridades da vida no meio rural.

Na conclusão, retomamos os discursos e as análises realizadas nos capítulos anteriores, buscando evidenciar a concepção de educação e a proposta curricular adotada pela escola investigada. De modo geral, chamamos a atenção para as configurações que a escola assume no contexto de uma sociedade urbana que atende alunos camponeses.

Por conseguinte, não pretendemos, com este estudo, esgotar as problematizações levantadas no campo científico. Esperamos que outros estudos possam ampliar o debate e trazer novas contribuições para as situações vividas no cotidiano da escola, instigando pesquisadores a se aventurarem na empreitada da adequação curricular, com a visão de propor “alternativas” para um currículo que identifique e acolha as identidades e diferenças sociais e culturais presentes na Educação do Campo.



## **1.1 Tema**

Educação do Campo

## **1.2 Título**

O Reconhecimento de uma Escola do Campo na Zona Urbana de Sebastião Laranjeiras-BA

## **1.3 Problema**

A clientela do Colégio Estadual D. Pedro I é, predominantemente, do campo e, provavelmente, a comunidade escolar desconhece a Legislação que dispõe sobre a Política de Educação do Campo, o que leva a não reconhecer a instituição como Escola do Campo. Assim, oferece um ensino totalmente urbano, homogeneizado, que desconsidera tanto as origens e contexto socioculturais dos educandos, quanto a legislação que os ampara.

Nessa perspectiva, a questão norteadora da pesquisa é: Qual a concepção de Educação do Campo está presente no currículo escolar do Colégio Estadual D. Pedro I?

## **1.4 Problematização**

1.4.1 – A Comunidade Escolar do Colégio Estadual D. Pedro I desconhece a legislação (Decreto Federal Nº7352 de 04/11/2010 e a Resolução do CEE Nº103 de 28/09/2015) que enquadra a unidade escolar como Escola do Campo;

1.4.2 - A educação oferecida no Colégio Estadual D. Pedro I é homogeneizada, privilegiando aspectos da vida urbana em detrimento à realidade sociocultural da maioria dos educandos;

1.4.3 – Os alunos camponeses que estudam em escolas urbanas se sentem excluídos, desprestigiados, incapazes;

1.4.4 - O Currículo escolar não estabelece relações com a vida cotidiana dos alunos.

### **1.5 Justificativa**

No Brasil, a educação do campo tem sido resultado de lutas e interesses. Para Melo (2011), esses conflitos não têm sido unicamente educacionais, mas também resultados de um conturbado processo social, histórico, econômico, político e cultural desempenhado em nosso país.

No IBGE, a Educação do Campo é definida atualmente pela origem do aluno e as características peculiares do lugar que o identifica. Por exemplo: se um aluno é morador do campo e se desloca para estudar numa escola urbana, essa situação não o torna um aluno urbano, mas o identifica como sendo um aluno da Educação do Campo.

Arroyo, Caldart e Molina (2008) defendem que, quanto mais se gritam as especificidades da Educação do Campo, mais urgente se torna a necessidade da afirmação de um projeto social por uma Educação do Campo que garanta a inserção do campo e a participação do rural, juntamente com o urbano, no conjunto da sociedade.

Dessa forma, faz-se necessário enfatizar que os sujeitos que vivem e trabalham no campo são portadores dos mesmos direitos dos que vivem e trabalham na área urbana e, dentre outros, o direito a uma educação de qualidade, que respeite suas origens, contribua positivamente para o desenvolvimento desses cidadãos que já foram, muitas vezes, excluídos, perseguidos e desprestigiados.

Vale ressaltar que não se trata de dicotomizar a relação campo-cidade, supervalorizando os saberes dos educandos oriundos das escolas do campo e menosprezando os das escolas urbanas, ou vice-versa, mas sim, de reconhecer a necessidade de implantar e implementar as legislações federal e estadual.

Para Silva (2004), são os conhecimentos pretendidos a um determinado grupo social que determinam o currículo. Dessa forma, a premissa levantada inicialmente neste estudo é de que, talvez, o currículo

da escola pesquisada tem servido para alimentar processos de desigualdade e modos de subjetivação e, portanto, privilegiar a exclusão dos sujeitos do campo a partir da negação dos conhecimentos da realidade do meio rural.

Batista (2003) diz que, para educação do campo tornar-se uma realidade possível, é preciso esquematizar uma analogia entre educação campo-cidade. Nas proposições do autor, para fazer uma distinção, devemos considerar o papel da escola nas áreas rurais e urbanas, de modo a tornar o ensino uma tarefa específica, sem perder de vista as diferentes identidades culturais.

Nesse sentido, uma proposta de educação significativa consiste no desenvolvimento de um modelo de currículo que integre a prática educativa à prática social. Assim, a educação deve servir aos interesses da comunidade e desempenhar uma prática sociocultural de conteúdos, valores e vivências refletidas no currículo adotado pela escola.

## **1.6 OBJETIVOS**

### **1.6.1 Objetivo Geral**

Compreender a Educação do Campo presente no currículo escolar do Colégio Estadual D. Pedro I.

### **1.6.2 Objetivos Específicos**

- Conhecer como são escolhidos os conteúdos escolares ministrados aos alunos, e o quanto estes contemplam as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação do Campo;
- Verificar a relação entre a escola e a comunidade local;
- Identificar as maiores dificuldades dos alunos camponeses e se há relação com o currículo praticado;

## **2 MARCO TEÓRICO**

Este capítulo apresenta os principais autores que discutem a temática da pesquisa, desde o surgimento da Agricultura como meio de sobrevivência do homem até a luta pela implementação de uma Educação que valorize o homem do campo.

### **2.1 História da Agricultura no mundo**

A agricultura é um fenômeno recente na história da humanidade. Segundo a Arqueologia, enquanto a existência do homem é avaliada em aproximadamente um milhão de anos, os vestígios da prática agrícola surgiram, no máximo, há 10.000 anos.

Durante a maior parte de sua existência, o homem retirou da natureza os produtos necessários à sua alimentação, garantindo, assim, a sua reprodução biológica. A caça, a pesca e a coleta de frutos e raízes foram as principais atividades humanas até que a agricultura se consolidasse.

A passagem de uma economia baseada na caça e na coleta (estilo de vida nômade - Paleolítico) para uma economia agrícola (estilo de vida sedentário - Neolítico) foi uma transformação de longa duração e possibilitou a formação de todo um acervo de conhecimentos culturais que foram transmitidos de geração em geração.

No período Neolítico, os humanos passaram a domesticar animais e a polir a pedra, aumentando com isso a eficiência de suas ferramentas e armas. A prática da agricultura revolucionou a vida humana, favorecendo uma série de mudanças, tais como a descoberta de novos instrumentos de trabalho e a invenção da cerâmica.

Entre 10.000 e 5.000 anos antes de nossa Era, algumas dessas sociedades neolíticas tinham, com efeito, começado a semear plantas e manter animais em cativeiro, com vistas a multiplicá-los e utilizar-se de seus produtos. Nessa mesma época, após algum tempo, essas plantas e esses animais especialmente escolhidos e explorados foram domesticados e,

dessa forma, essas sociedades de predadores se transformaram por si mesmas, paulatinamente, em sociedades de cultivadores. Desde então, essas sociedades introduziram e desenvolveram espécies domesticadas na maior parte dos ecossistemas do planeta, transformando-os, então, por seu trabalho, em ecossistemas cultivados, artificializados, cada vez mais distintos dos ecossistemas naturais originais (MAZOYER; ROUDART, 2009, p.70).

Com o aumento e a diversificação da produção e a melhoria na conservação dos alimentos, surgiu um círculo virtuoso. A população aumentou, as pessoas passaram a viver mais tempo e com melhores condições; e a produção aumentava, graças à disponibilidade de mais pessoas para plantar e cuidar dos animais.

Entretanto, para continuarem sedentárias, aquelas populações deveriam ter uma quantidade suficiente de terras para a produção agrícola e para alimentar os membros da comunidade. Assim, quando os cereais não eram suficientes para alimentar toda a população, havia uma crise no sistema agrário.

As soluções possíveis para o fim da crise foram as guerras, entre comunidades ou famílias, e/ou a migração das populações, já que não existia o sentido de propriedade privada. A propriedade nesse contexto era comunal.

Está claro que o volume de alimento que se pode extrair sustentavelmente por simples predação de um território do vilarejo delimitado é necessariamente restrito. (...) Nessas condições, quando a população de um vilarejo de caçadores-coletores sedentários aumenta, a quantidade de recursos disponíveis para cada indivíduo, caçador ou coletor, diminui. (...) Enfim, quando a população se expande ao máximo (máximo aqui quer dizer o limite da explorabilidade por simples predação do território considerado), então o tempo de predação necessário por indivíduo, caçador ou coletor, cresce de maneira vertiginosa (exponencial). (...) A menos que essa população encontre um meio de conter seu crescimento (limitação de nascimentos etc.), ou um meio de obter novos recursos, pelo deslocamento total ou parcial dos habitantes rumo a territórios desocupados ou subexplorados, ou pela conquista e a colonização de territórios já ocupados. (...) quando a população de um vilarejo de caçadores-coletores sedentários cresce, o tempo de predação aumenta e, além de certo limite, torna-se superior ao tempo de trabalho necessário

para satisfazer as necessidades dessa população por meio de cultivos e da criação (MAZOYER; ROUDART, 2009, p. 107).

O desenvolvimento da agricultura se deu em vários pontos da Terra ao mesmo tempo (MAZOYER; ROUDART, 2009). A agricultura associada com criação e tração animal surgiu, aproximadamente, no ano 1.000 a.C, nas sociedades fenícias e cartaginesas, nas cidades-estados gregas, passando, em seguida, para o Império Romano e se estendendo por toda Europa.

Vale ressaltar que, como escreveu J.R. Harlan (1972, p. 126), “a agricultura nunca foi descoberta ou inventada”. Ela é resultado de um longo processo de evolução que afetou muitas sociedades no fim da Pré-História.

Durante o Império Romano (período em que os escravos eram tidos como perdedores de guerras), o modo de produção era baseado no trabalho escravo. A produção agrícola era, portanto, caracterizada pela repartição das terras em grandes domínios, sob o controle de um latifundiário que comprava os escravos para que trabalhassem em seus domínios. Assim, o comércio se desenvolveu e foi iniciado um período de trocas de produtos de uma região com outra.

Para a cidade escravista, o custo de renovação do escravo se limitava ao custo de sua captura e de seu comércio e, quanto maior a superioridade militar da cidade conquistadora, mais fácil a captura, além do fato de que o custo de manutenção se reduzia apenas à sua alimentação e à sua vigilância. A escravidão, que se tornou “necessária” quando do surgimento da cidade antiga, devia-se ao fato de que a produtividade agrícola da época era muito insuficiente para garantir simultaneamente a renovação das gerações e excedentes capazes de abastecer a cidade. O que tornava, portanto, a escravidão possível, além da superioridade militar da cidade escravista, era a existência na periferia desta, de povos menos poderosos constituindo uma vasta reserva de mão de obra (MAZOYER; ROUDART, 2009, p. 285).

Com a invasão bárbara, a dificuldade de controle militar de suas fronteiras e o esgotamento das reservas minerais, houve uma crise do Império Romano e, conseqüentemente, a crise do sistema escravista.

Com isso,

...a escravidão deixou de existir no Ocidente a partir do momento em que a guerra não permitiu mais a renovação, por meio da captura, do estoque de escravos (cativos vendidos) e de servos (instalados e chefes de família) sobre os quais se baseava a economia antiga. Isso explicaria o esgotamento progressivo desse estoque, que aumentou com a alforria, que se tornou mais intensa e comum por volta do ano 1000 (MARC BLOCH 1947, p. 52 *apud* MAZOYER; ROUDART, 2009, p. 295).

Quanto à atividade agrícola, os escravos foram se tornando cada vez mais escassos. Os altos preços e a dificuldade de aquisição fizeram com que os grandes proprietários de terras tentassem outras vias de reprodução da força de trabalho, o que permitiu o surgimento da servidão.

Para remediar a falta de mão de obra, o Estado tentou encorajar a difusão de meios técnicos mais produtivos (ceifa gaulesa, moinhos de água etc.), e a “servidão” se tornou lei. (...) O proprietário atribuía, então, a cada família um lote de terra que ela podia explorar, mediante o pagamento de uma parte da colheita e com a prestação de trabalhos importantes destinados a cultivar as terras reservadas ao mestre do domínio. Na medida em que não podiam mais escapar ao seu novo mestre, esses agricultores dependentes, chefes de família, já não se distinguiam mais dos antigos escravos, ou seja, tinham se tornado servos. Com a servidão, a renovação da mão de obra dos grandes domínios não ocorria mais pela compra de homens e mulheres roubados de povos vizinhos, mas era feita pelas próprias famílias servas que geravam e criavam crianças. Crianças que nasciam servas e que assim permaneciam, assim como os seus descendentes (MAZOYER; ROUDART, 2009, p. 294).

Esse sistema foi implantado e tinha como finalidade a reprodução da força de trabalho no domínio do grande proprietário de terras. O trabalho era forçado e realizado exclusivamente nas terras dos grandes latifundiários. Surge, então, o “Colonato” - futura sociedade camponesa, baseada no trabalho familiar.

Dessa forma, a sociedade feudal foi organizada em estamentos (não existia mobilidade social. A posição social era estabelecida a partir do nascimento). A elite social era formada pela primeira camada, o clero. O segundo estamento era composto pela nobreza, e a camada inferior da

sociedade era formada principalmente pelos camponeses, que trabalhavam duramente como servos nas terras dos senhores feudais.

Vale ressaltar que, apesar de usarem as terras para a prática da agricultura, todas as terras pertenciam aos proprietários, os senhores feudais. Os trabalhos nos campos eram executados pelos servos e pelos vilões (trabalhadores livres). Quase não existiam escravos, pois a Igreja condenava a escravidão.

Contudo, os servos possuíam obrigações com os senhores feudais e tinham que pagar impostos, como a corveia (trabalhavam sem remuneração, por alguns dias da semana, em troca de proteção) e as banalidades (taxas que os servos pagavam para utilizar o moinho, o forno, o celeiro, entre outros, que eram propriedades do senhor feudal).

A condição de vida deles era precária e difícil. Quase sempre residiam em casas humildes, com pouca higiene e viviam constantemente sob ameaça da fome, já que a agricultura dependia dos fatores climáticos e de instrumentos agrícolas precários. Apenas uma pequena parte da produção do manso servil era destinada aos servos.

A servidão predominante na sociedade feudal era baseada nas relações entre camponeses (servos) e os proprietários de terras (senhor feudal). As principais características da servidão eram: os servos não podiam deixar o manso servil sem autorização do senhor (sem liberdade) e eram sujeitados a pagar impostos.

No século XIV, as péssimas condições de vida às quais se encontravam os servos e o aumento dos impostos em decorrência da Peste Negra e da Guerra dos Cem Anos (entre França e Inglaterra), levaram-lhes às sucessivas revoltas contra as relações de servidão, reivindicando o fim da servidão.

Os melhoramentos técnicos, como o avanço da metalurgia, foram propiciados pela própria acumulação do setor agrícola. Esse sistema agrário persistiu até o momento das revoluções burguesas e industrial, na Europa dos séculos XVIII e XIX. A partir de então, a agricultura assumiu o papel de fornecedora de matérias-primas e de mão-de-obra de uma



economia de mercado com características industriais. A partir da introdução de relações de produção capitalistas no campo, o campesinato foi perdendo espaço na Europa.

No processo de formação do capitalismo, na passagem da Idade Média para a Idade Moderna, uma das características que se tornou mais marcantes foi a transformação da agricultura e sua consequente adequação ao modo capitalista de produção.

O crescimento da produtividade agrícola e o impulso do artesanato e da indústria foram também concomitantes a uma vasta atividade comercial: os camponeses vendiam seus excedentes, os senhores escoavam uma parte importante dos produtos de suas reservas e as taxas *in natura* que continuavam a receber, os artesãos vendiam os produtos de seu trabalho e as regiões recém-cultivadas exportavam seus excedentes. Na medida em que as trocas ganharam importância, os comerciantes se multiplicaram, os mercados e as feiras formigaram nas cidades e vilarejos. Por isso, as necessidades de dinheiro aumentaram a tal ponto que as disponibilidades de ouro e prata se tornaram insuficientes para garantir o comércio cotidiano. Foi necessário, então, cunhar peças de menor peso, usando cada vez menos metal valioso. O enriquecimento dos senhores laicos e religiosos, dos mercadores e dos empreendedores levou a um forte aumento da demanda de produtos de luxo: vinhos, tecidos de lã finamente trabalhados e de cores insólitas, além de especiarias, seda e outros produtos orientais (MAZOYER; ROUDART, 2009, p. 336).

A agricultura, então, passou a produzir mercadorias excedentes com o objetivo de acumular capital visando ao lucro.

Na Inglaterra, ocorreram profundas mudanças na agropecuária, especialmente com os cercamentos das terras comunais, que foram transformadas em fazendas de criação de ovelhas. Milhares de camponeses foram expulsos, migrando para as cidades onde muitos se tornaram operários nas indústrias que estavam surgindo.

Esse fato foi fundamental para a Primeira Revolução Industrial e a consolidação do capitalismo. Contudo, esse capitalismo não destruiu integralmente as comunidades camponesas e a agricultura tradicional. Por meio da mercantilização, a agricultura tradicional foi transformando-se em agricultura comercial paulatinamente. Os camponeses, que antes

produziam apenas para a subsistência e comercializavam um pequeno excedente, passaram a produzir para o mercado. Ainda de forma tradicional, mas inseridos no comércio mais amplo.

No ponto de chegada desse processo de integração do camponês ao mercado capitalista ter-se-ia a configuração de duas classes sociais distintas: os camponeses ricos, que seriam os pequenos capitalistas rurais, e os camponeses pobres, que se tornariam trabalhadores assalariados, proletarizar-se-iam portanto (OLIVEIRA, 1987, p. 19).

A inserção das relações capitalistas de produção no seio do campesinato teve um aspecto contraditório: ao mesmo tempo que transformava parte dos camponeses em ricos agricultores, transformava a outra parte em agricultores empobrecidos e sem terra para plantar. Estes migravam para as cidades ou passavam a trabalhar como empregados daqueles que enriqueciam.

A luta pela terra tornou-se, então, uma das principais formas de resistência do campesinato no mundo. Uma maneira de resistir às relações capitalistas que, aparentemente, pretendiam levar à sua destruição como grupo social.

Todo esse intenso processo de urbanização mundial ocorrido no século XX transformou significativamente o campo. A modernização da agricultura, em conjunto com a industrialização nas cidades, levou ao êxodo rural, aumentando a população urbana e diminuindo a rural.

Nesse período, ocorreu também a subordinação da produção agrícola ao processo agroindustrial, cuja expansão também afetou profundamente outros grupos sociais no campo: comunidades quilombolas e indígenas, por exemplo, perderam parte considerável de suas terras, processo que acarretou a extinção de culturas e modo de vida.

Nesse sentido, Hobsbawm (1995, p. 284) afirma que a mudança social mais importante, de maior alcance na segunda metade do século

XX e “que nos isola para sempre do mundo do passado” é a mudança do perfil demográfico. Para o autor,

Desde a era neolítica a maioria dos seres humanos vivia da terra com seu gado ou recorria ao mar para a pesca. Com exceção da Grã-Bretanha, camponeses e agricultores continuaram sendo uma parte maciça da população empregada, mesmo em países industrializados, até bem adiantado do século XX. (...). Mesmo na Alemanha e nos EUA, as maiores economias industriais, a população agrícola apesar de estar de fato em declínio constante, ainda equivalia mais ou menos a um quarto dos habitantes; na França, Suécia e Áustria, ainda estava entre 35% e 40%. Quanto aos países agrários atrasados – digamos, na Europa, a Bulgária e a Romênia -, cerca de quatro em cada cinco habitantes trabalhavam na terra (HOBSBAWN, 1995, p. 284).

Assim, a partir do desenvolvimento e expansão do sistema capitalista, no primeiro momento na Europa e posteriormente nos continentes dominados pelos colonizadores, inicia-se o processo de transformação das relações de produção no espaço agrário mundial e, conseqüentemente, no Brasil com a finalidade de alimentar a reprodução do capital.

No entanto, vale lembrar que tal processo não ocorreu de maneira linear no espaço geográfico. Em algumas áreas, em que estavam enraizadas culturas milenares, o grau de resistência às novas formas de produção da agricultura deixou marcas na sociedade e no modelo de produção.

### **2.1.1 Agricultura no Brasil**

A questão agrária brasileira tem a sua origem mais remota na forma como se deu a ocupação do território nacional a partir do período colonial. O processo de colonização baseou-se no estabelecimento de grandes unidades agrícolas voltadas para o abastecimento do mercado europeu, criando uma estrutura fundiária extremamente injusta.

A concentração de terras nas mãos de sesmeiros, e depois de grandes proprietários, impôs aos camponeses uma posição de

subordinação social, econômica e política desde o início. Contudo, as formas de dominação a que essa classe tem sido submetida variam de acordo com as diferentes situações encontradas e, também, ao longo do tempo.

Mesmo sem o devido registro, sabe-se que a vocação agrícola do Brasil existe mesmo antes do seu descobrimento, em 1500. Todavia, a formação da agricultura brasileira deveu-se, sobretudo, à ação dos colonizadores, que trouxeram espécies animais e vegetais, e que souberam, juntamente com os povos aqui existentes ou que aqui foram forçados a trabalhar, desenvolver uma riquíssima atividade agroprodutiva nesta região tropical.

Vale lembrar ainda que a concentração de terras no Brasil originou-se com a primeira divisão territorial implementada pela metrópole portuguesa durante o período Colonial, quando o rei de Portugal dividiu grande parte do então território da Colônia em 14 partes – as capitanias hereditárias.

O sistema de capitanias hereditárias concedia terras e vantagens aos donatários - aqueles que eram favorecidos pela doação. Era como dar amplos poderes a quem se dispusesse a investir dinheiro e pessoal no estabelecimento de núcleos de povoamento. Esses donatários tinham regalias como o direito de nomear juízes e autoridades administrativas, receber impostos, distribuir terras, entre outros.

Como o cultivo das terras doadas só era viável economicamente em grandes plantações, as doações feitas a quem se dispusesse a explorá-las eram generosas, pois não havia recursos para investir na melhoria de pequenas plantações. Assim, a estrutura fundiária no país já se iniciava de modo concentrado.

No Brasil, a colonização portuguesa baseou-se, desde os seus primórdios, no desenvolvimento de uma agricultura comercial de exportação. A produção de açúcar para o mercado europeu em expansão, no século XVI, estabeleceu uma economia de “plantation” que subsiste, embora com uma forma diferente, até o presente.

A força de trabalho da agricultura foi originalmente fornecida por grandes contingentes de escravos africanos e, mais tarde, por homens livres vinculados à “plantation”, por toda uma gama de contratos de arrendamento.

Eric Wolf (*apud* NEVES & SILVA 2008), por exemplo, define *plantation* por um modelo geral de organização da produção, cujas transformações foram sistematizadas por ele segundo as condições de vínculo da força de trabalho escrava ou livre. Foi, portanto, o cultivo de cana-de-açúcar que impulsionou a agricultura colonial.

As grandes monoculturas brasileiras que se formaram a partir de então estavam associadas ao comércio exterior e, de acordo com o pacto colonial que, na Colônia, produziam e exportavam matérias-primas e produtos para a Metrópole com o emprego do trabalho escravo.

Na produção colonial, que tinha seu sustentáculo na expansão dos 4 mercados, ou seja, num sistema mercantil voltado para a monocultura da exportação, o escravo era renda capitalizada. Dessa feita, emerge a contradição entre produção direta dos meios de subsistência e produção para o mercado. Portanto, cabiam ao escravo as atividades voltadas ao mercado, sobrando aos homens pobres livres as culturas subsidiárias (...) (ALMEIDA, 2006. p. 102).

Com a perspectiva do fim da escravidão, foi criado um mecanismo para impedir a livre posse da terra pelos pobres e escravos libertos. A Coroa preocupou-se em legislar sobre a propriedade privada no campo ao regularizar a compra e a venda de terras, por meio de pagamento em dinheiro, e o novo tipo de mão de obra empregado no cultivo: assalariada.

Sobre o nosso país, MARTINS (1986, p. 17), afirma que

No nosso caso, o avanço do capitalismo não dependeu da abertura de um espaço livre à ocupação de capital. O trabalhador já era expropriado. Foi o próprio capital que, com a crise do trabalho escravo, instituiu a apropriação camponesa da terra; uma contradição evidente num momento em que o capital necessitava de força de trabalho, de trabalhadores destituídos de sua própria força de trabalho. Por essa razão, o nosso camponês não é um enraizado. Ao contrário, o camponês brasileiro é desenraizado, é migrante, é itinerante.

Sancionada após a proibição do tráfico de escravos e com a necessidade de se assegurar uma oferta de mão-de-obra livre, a Lei de Terras foi promulgada em 1850. Essa lei proibia a aquisição de terras por qualquer outro meio que não fosse a compra; logo, as doações foram proibidas.

A lei garantiu ainda a posse de terras a antigos proprietários e posseiros, restringindo-a a imigrantes e ex-escravizados. São, assim, redefinidas as condições de existência do campesinato que, a partir daí, fica impedido formalmente de se estabelecer na terra por meio da posse. Inaugura-se a forma de propriedade capitalista da terra.

Antes “posse” e “sesmaria” correspondiam a lógicas distintas e combinadas, podendo a concessão de sesmaria ocorrer em terras já tomadas por posseiros, problema que se resolvia pela superioridade jurídica da sesmaria e pelo vínculo de dependência que tal superioridade supunha do posseiro em relação ao sesmeiro. Agora o espaço camponês passa a ser um e o espaço do fazendeiro passa a ser outro (MARTINS, 1981, p. 43).

O processo histórico é constituído pelas relações sociais e pelos antagonismos de classe. Assim, para Martins (1981), o campesinato brasileiro é resultado e consequência do próprio desenvolvimento capitalista no campo, e considera algumas questões como a sua resistência e formas de luta.

Exemplos de resistência e luta camponesa estão presentes em movimentos como a Guerra de Canudos (1893), no interior da Bahia, e a Guerra do Contestado (1908), na fronteira entre Paraná e Santa Catarina, nas quais milhares de camponeses se agruparam para defender suas terras e organizar resistências.

Por volta de 1945, começaram a se organizar as Ligas Camponesas, que lutavam por uma reforma agrária ampla. A estratégia utilizada foi a ocupação de terras. Esse movimento durou décadas, até ser violentamente reprimido e extinto após o golpe militar, em 1964.

Esses conflitos, em muitos casos, são resolvidos de maneira brutal, transformados em massacres contra os camponeses.

Exemplo disso são os indígenas que estão há mais de quinhentos anos lutando, fugindo, morrendo e resistindo numa luta contra o capital, representado por jesuítas, por senhores de engenho e, hoje, por grileiros, madeireiros, latifundiários, com o apoio do Estado.

A história do campesinato no Brasil é marcada desde muito cedo pela luta para se reproduzir no seio da sociedade, os quais se destaca a dos grandes proprietários de terra, e pela ação estratégica do Estado que visa enquadrá-lo em seu projeto de desenvolvimento excludente a partir da adoção de uma diversidade de políticas.

Uma ação estratégica do Estado foi que, somente em 1964, com o Estatuto da Terra, o governo e a sociedade passaram a discutir questões relacionadas à reforma agrária. Esta, entendida aqui como uma mudança na estrutura da propriedade da terra em determinado local.

O tema foi incluído na Constituição Federal, em 1988, garantindo o direito à terra e à desapropriação dos latifúndios improdutivos para fins de reforma agrária. No entanto, as divergências sobre a forma como a terra devia ser distribuída e sobre as propriedades que podiam ser desapropriadas para esse fim geraram (e tem gerado) inúmeros conflitos de interesse e violência no campo.

É evidente que há no Brasil uma questão agrária. Mas, uma questão agrária que parece distanciada das condições históricas de sua solução definitiva, porque esta sociedade perdeu as poucas oportunidades históricas que teve para resolvê-la. Temos uma questão agrária administrada, sob controle, em grande parte porque, mesmo na máxima exacerbação da luta dos que reivindicam a reforma agrária, ela não se revela comprometedora para o funcionamento dos diferentes níveis do sistema econômico e do sistema político. Ela tende a aparecer residualmente como um problema social não referido a uma questão estrutural (MARTINS, 2000, p.102).

Em linhas gerais, pode-se considerar a reforma agrária a partir de dois pontos de vista. O primeiro, mais distributivo, tem como objetivo o aumento do número de propriedades e proprietários rurais. O segundo,

considera a eficiência dos métodos de produção e o aumento da produtividade.

Esses modelos de distribuição variam desde a coletivização do uso da terra e a organização em cooperativas até a posse comercial do terreno, em que predominam as leis de mercado praticamente sem intervenção do Estado. O jogo de forças entre os defensores de cada proposta forma o contexto das lutas no campo no Brasil.

A redemocratização e as discussões da nova Constituição, na década de 1980, possibilitaram a reorganização dos movimentos sociais que reivindicaram o acesso à terra.

Desse modo, o principal movimento de luta pela reforma agrária no Brasil é o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST). Uma vertente progressista da Igreja Católica, a Teologia da Libertação, e alguns partidos políticos foram os principais fomentadores do MST.

Nesse sentido, a organização agrária atual assemelha-se muito àquela do período Colonial: predominância de grandes propriedades com monocultura voltada para a exportação. Assim, é perceptível que a organização socioespacial do campo, no Brasil, estabeleceu-se com base nas desigualdades de uso, ocupação e distribuição de terras.

Mesmo após a Independência e a Proclamação da República, os proprietários de terra muitas vezes exerceram um poder paralelo ao poder do Estado, sendo marcante na vida política nacional. Para isso, relembramos que a Lei de Terras – de 1850 até o Estatuto da Terra 1964 – assegurou e legitimou a propriedade de terras, especialmente dos latifundiários.

Na República Velha (1889-1930), mais de três quartos da população viviam no campo, em sua maioria nas terras dos fazendeiros. Em época de eleição, as pessoas, por gratidão, pressão política ou até mesmo violência, eram levadas a votar nos candidatos indicados pelo coronel da região.

Esse tipo de relação, conhecida como coronelismo, perdura até hoje. Ela caracteriza-se pela associação direta entre a propriedade das



terras e o poder político e pela garantia de privilégios aos coronéis; como a construção de açudes em propriedades privadas, com mão de obra e recursos públicos, e o controle sobre serviços de saúde e transportes.

Nesse contexto, a rede de clientelismo (prestação de favores políticos em troca de votos) atinge as esferas estadual e federal. Deputados eleitos com a ajuda dos coronéis apresentam pedidos de verbas do orçamento para realizar melhorias em suas áreas de atuação. Assim, serviços públicos gratuitos, de obrigação do Estado, são apresentados como se fossem presentes obtidos pelo prestígio pessoal do coronel, o padrinho.

Atualmente, o espaço rural brasileiro apresenta enorme diversidade e complexidade, com aspectos muito contrastantes. O meio rural convive com situações de violência e/ou relações de trabalho de extrema exploração, mas também com modernizações ligadas às atividades econômicas (agronegócio e agricultura familiar tecnicizada) e aos aspectos sociais, como assentamentos bem-sucedidos e experiências de agricultura orgânica.

Com isso, um dos contrastes notáveis no país é a presença da agricultura moderna ao lado da agricultura tradicional. O alto grau de tecnologia e de inovações técnicas em algumas propriedades contrapõe-se à precariedade e à falta de recursos em outras. Podem ser destacados, também, avanços ligados aos aspectos sociais: as experiências de sucesso em assentamentos, o crescimento da agropecuária orgânica, as melhorias na área da educação e a valorização da cultura no campo.

Há ainda os trabalhadores rurais sem-terra, que se organizam em movimentos sociais em busca de melhores condições de vida, e as comunidades indígenas e quilombolas, que praticam agricultura de subsistência.

Além de todas essas questões, vale observar ainda o difícil acesso à rede de saneamento básico e as relações ilegais de trabalho. Situação

especialmente grave uma vez que, em muitas regiões do país, há permanência do trabalho escravo e semiescravo.

O conhecimento acerca das relações de poder no campo permite compreender a dificuldade de implementação de mudanças na estrutura fundiária do país.

## **2.2 Campesinato Brasileiro e a educação a ele destinada**

O processo de formação do campesinato brasileiro se diferencia do europeu. Para Almeida (2006, p. 104),

Assim, diferentemente do camponês europeu, o campesinato brasileiro tradicional foi concebido às margens do sistema escravista latifundiário exportador. A ele não foi dado o direito à terra, restando a posse como alternativa. No entanto, a concessão da sesmaria tinha precedência legal sobre a terra dos posseiros, cabendo ao fazendeiro decidir sobre sua permanência ou não na situação de agregado.

Embora a origem do conceito de camponês esteja relacionada à realidade da Idade Média Europeia, a formação do campesinato brasileiro guarda as suas especificidades. Aqui, o campesinato é criado no seio de uma sociedade situada na periferia do capitalismo e à margem do latifúndio escravista.

Assim, o conceito de camponês adquire lugar de destaque nas ciências sociais brasileiras nos anos 50 ao mesmo tempo em que se afirma como identidade política em nível nacional. Quando a grande concentração de terras e a extrema desigualdade social se tornam mais evidentes com as mudanças verificadas nas relações de trabalho e aparecem como fundamentos da questão agrária brasileira, emerge o momento das “Ligas Camponesas”.

Até então, o camponês recebia denominações locais próprias conforme a sua história e sua região de origem, como: caipira em São Paulo, Minas Gerais e Goiás; caiçara no litoral paulista; colono ou caboclo no Sul - dependendo de sua origem, se imigrante ou não. Isso também

aconteciam com os grandes proprietários de terra, que eram conhecidos como estancieiros, senhores de engenho etc.

Em decorrência do mesmo processo que deu sentido ao conceito de camponês, é definido o conceito de latifundiário, o seu par contraditório. Assim, eles aparecem como conceitos-síntese, ou categorias-analíticas, que remetem a situações de classe e que estão enraizados numa longa história de lutas.

O campesinato se refere a uma diversidade de formas sociais baseadas na relação de trabalho familiar e formas distintas de acesso à terra, como o posseiro, o parceiro, o foreiro, o arrendatário, o pequeno proprietário etc. A centralidade do papel da família na organização da produção e na constituição de seu modo de vida, juntamente com o trabalho na terra, constituem os elementos comuns a todas essas formas sociais.

Assim, a concepção de camponês não está relacionada somente às atividades agrárias, mas ao conjunto de características que determinam o modo de vida, a relação com a terra-trabalho, a importância da família, a sustentabilidade. Enfim, ao equilíbrio entre terra-trabalho-renda como forma de manutenção e reprodução da família e, conseqüentemente, do campesinato.

Wanderley (1996, p. 03), ao discutir sobre as raízes históricas do campesinato, compreende o campesinato tradicional como “uma das formas sociais de agricultura familiar, uma vez que ela se funda sobre a relação indicada entre propriedade, trabalho e família”.

Portanto, é consenso essa relação do camponês com o significado material, afetivo, simbólico da propriedade da terra, já que esta lhe dá autonomia diante de outros modos de produção e é fruto do trinômio patrão-empregado-consumidor.

Nesse sentido, a luta dos movimentos sociais no campo é pela aceleração do processo de reforma agrária e pela ampliação dos benefícios aos assentados, como assistência técnicas e crédito agrícola. Além da luta pela posse da terra, esses movimentos criam propostas de

educação e de participação social para os moradores do campo e para os assentados que sempre foram consideradas sem cultura, sem educação e, pior, como se servissem apenas para trabalhar no campo, e que, portanto, não precisariam de uma educação formal.

Todavia, existem legislações que garantem o direito à educação de qualidade à população camponesa e que ressaltam os direitos educacionais dessa parcela da população que possui necessidades e interesses específicos que diferenciam da população urbana.

Durante décadas, a formação destinada às classes populares do campo vinculou-se a um modelo “importado” da educação urbana. Esse tratamento teve um fundo de descaso e subordinação dos valores presentes no meio rural e marcava uma inferioridade quando comparado ao espaço urbano.

O campo encontrava-se estigmatizado na sociedade brasileira, e os preconceitos, estereótipos e outras conotações multiplicavam-se cotidianamente. Essa constatação foi mencionada por Leite (1999, p. 14) na seguinte observação:

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

Por outro lado, os movimentos sociais defendem que o campo é mais que uma concentração espacial geográfica. É o cenário de uma série de lutas e embates políticos. É ponto de partida para uma série de reflexões sociais. É espaço culturalmente próprio, detentor de tradições, místicas e costumes singulares.

O homem e a mulher do campo, nesse contexto, são sujeitos historicamente construídos a partir de determinadas sínteses sociais específicas e com dimensões diferenciadas em relação aos grandes centros urbanos. Assumir essa premissa pressupõe corroborar com a

afirmação da inadequação e insuficiência da extensão da escola urbana para o campo.

Não se pode esquecer que o direito à educação no Brasil derivou-se das lutas e conquistas democráticas ao longo dos últimos anos. Porém, tanto quanto um direito, a educação é um dever. Dever do Estado. E, como tal, emergem obrigações que devem ser respeitadas e protegidas, inclusive por meio de lei. Apesar de o Brasil ser um país de origem agrária, a educação do campo não teve lugar e nem sequer foi lembrada nos textos constitucionais até 1891, evidenciando o descaso com essa parcela da população.

Esse panorama deixou como herança um quadro de precariedade no funcionamento da escola do campo em relação ao capital humano disponível para o trabalho pedagógico; uma infraestrutura e espaços físicos inadequados; escolas mal distribuídas geograficamente; condições trabalhistas precárias e baixos salários; ausência de formação inicial e continuada adequada ao exercício docente no campo; e uma organização curricular descontextualizada com a realidade da vida campesina.

Inicialmente, ofertada para a população campesina,

a educação rural era predominantemente vista como algo que atendia a uma classe da população que vivia num atraso tecnológico, subordinado, a serviço da população dos centros urbanos (ROSA; CAETANO, 2008, p. 23).

Esse tipo de educação predominou até a segunda metade do século XX, em que não se havia uma preocupação com a cultura e costumes do homem do campo. Dessa forma, a educação voltada para as pessoas do campo não condizia com a realidade na qual a escola estava inserida.

O único objetivo da educação rural era formar pessoas para o mercado de trabalho urbano; fato que contribuiu muito para o êxodo rural. Tudo isso por conta da falta de valorização da cultura camponesa, já que a maioria dos materiais didáticos eram voltados para a realidade urbana,

ou seja, uma pedagogia distanciada da realidade camponesa, sem qualquer significado para os alunos do campo (ROSA; CAETANO, 2008, p. 28).

As mudanças começam a aparecer somente a partir da segunda metade do século XX. Eram reivindicações de movimentos sociais e da sociedade civil que desejavam uma educação voltada para os interesses e necessidades da população do campo, bem como uma educação que valorizasse a cultura e a identidade dessa população.

Percebe-se que, com tais movimentos, havia o desejo de uma educação inclusiva e autônoma.

Importante também evidenciar que até a década de 1950, não havia um investimento para a educação do campo, fato que comprometia sensivelmente a qualidade educacional, bem como o desenvolvimento dessas escolas rurais no mesmo patamar de igualdade que as escolas urbanas. Não havia uma preocupação com o homem do campo e seu desenvolvimento, e sim, a escola rural era identificada e evidenciada pela sua localidade geográfica e não pelas pessoas que lá viviam (ROSA; CAETANO, 2008, pp. 28-29).

A mudança desse contexto desolador teve início apenas a partir de 1980, quando a sociedade, articulada com movimentos sociais em favor da educação popular, incluiu a educação do campo dentro de suas expressividades para a redemocratização do país. Esse compromisso foi reforçado na Constituição Brasileira de 1988, de promoção de educação multicultural que respeita as particularidades regionais.

A partir da década de 1990, o panorama da educação começa a dar sinais de mudança, encadeado pela pressão dos movimentos sociais e sindicais, em favor da construção de políticas públicas para a população do campo. Propôs-se, ao poder público, uma educação significativa, desvinculada do modelo urbano-industrial capitalista, e uma estrutura agrária que usa a terra apenas como instrumento de exploração, subordinada ao modelo de acumulação do capital.

### 2.2.1 Educação Rural x Educação do Campo

A população do campo, assim como todas as questões voltadas ao meio rural, por muito tempo, foi deixada de lado nas políticas públicas. Ghedin (2012) afirma que as lutas por uma educação do campo ganham um novo cenário a partir de 1990.

Camponeses e movimentos sociais reuniram-se para discutir, propor e reivindicar do poder público uma política de educação para os povos que vivem no campo e os que são do campo.

A primeira coisa a se fazer, em meio a esse cenário de lutas por uma Educação do Campo com qualidade, seria diferenciar educação do campo e educação rural que, conforme Caldart (2012, p. 259),

A educação do campo nomeia um fenômeno de realidade brasileira atual, protagonizado pelos trabalhadores do campo e suas organizações, que visa incidir sobre a política da educação desde os interesses sociais das comunidades camponesas. Os objetivos e sujeitos a remeterem às questões do trabalho, da cultura, do conhecimento e das lutas sociais dos camponeses e ao debate (de classes) entre projetos de campo e entre lógicas de agricultura que têm implicações no projeto de país e de sociedade e nas concepções de políticas públicas, de educação e de formação humana.

A Educação do Campo procura construir um terreno sólido, a partir de um projeto político pedagógico construído pelos próprios sujeitos. Nesse âmbito, a escola almeja, além de formar alunos, uma educação que contribua com a vida do aluno no meio em que se insere fora do espaço escolar.

Em relação à Educação Rural, Caldart (2012, p. 295) explica que

Trata-se dos camponeses, ou seja, daqueles que residem e trabalham nas zonas rurais e recebem o menor rendimento pelo seu trabalho. Para este sujeito, quando existe uma escola na área em que vivem, é oferecida uma educação da mesma modalidade da que é oferecida às populações que residem e trabalham nas áreas urbanas, não havendo, de acordo com os autores, nenhuma tentativa de adequar a escola rural às características dos camponeses ou dos seus filhos, quando estes a frequentam.

Assim, é perceptível a significativa diferença entre as duas concepções de educação. A primeira tende a potencializar seus alunos a partir do meio em que vivem; enquanto a segunda apenas contribui para reprodução do conjunto de saberes aos alunos, sem a crítica devida e sem levar em consideração o espaço onde vivem e suas peculiaridades

### **2.3 Educação do Campo a partir dos Marcos Legais**

Um avanço significativo em relação à educação do campo ocorreu em 1996 com a promulgação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB/96. Esta delineou as principais ideias que norteiam a educação, determinando legalmente como deve ser a metodologia, o currículo, a organização das escolas situadas no campo, bem como questões envolvendo o calendário escolar que diverge do calendário das escolas do meio urbano por conta de situações climáticas e fases do ciclo agrícola.

O artigo 28 da LDB/96 (BRASIL, 1996, p. 28) determina que:

Art. 28. Na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente: I - conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural; II - organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas; III - adequação à natureza do trabalho na zona rural. (Incluído pela Lei nº 12.960, de 2014).

Dessa forma, a Lei possibilitou que a educação do campo fosse organizada de acordo com as necessidades e especificidades da cultura camponesa. Considerou, portanto, as diferenças regionais existentes no país, as quais deverão ser levadas em conta no momento do processo de ensino e aprendizagem dos alunos, buscando práticas educativas e pedagógicas que estejam de acordo com a realidade da população



camponesa, bem como que levem em conta a cultura e as tradições das pessoas que vivem no âmbito rural.

Observa-se uma educação que surge em resposta aos movimentos sociais do campo que sempre buscavam uma educação condizente com a vida e os hábitos dos alunos da zona rural.

Assim, educação do campo é aquela voltada para um público alvo específico e que, portanto, é necessário que seja fornecida nas escolas situadas no campo - ou na cidade; desde que atendam à maioria de alunos campesinos - e considere a cultura e a identidade das pessoas que lá vivem. É preciso, também, que valorizem e enriqueçam ainda mais essa cultura camponesa que, historicamente, foi e ainda é menosprezada e subjugada pelas pessoas do meio urbano.

Foi só a partir da realização da I Conferência Nacional por uma educação do campo, em 1998, que

A expressão campo passa a substituir o termo rural. Entende-se que, em tempos de modernização, com esta expressão campo, há uma abrangência maior de sociedades diversas que habitam as regiões do país que não se dizem urbanas. Com implantação do conceito "educação do campo", ocorre uma inclusão e consequente valorização das pessoas que habitam o meio rural, oferecendo-lhes oportunidade de participarem, por meio de suas experiências, de programas produtivos, atuando na sociedade de forma igualitária, estabelecendo uma relação harmoniosa entre produção, terra e seres humanos, com relações sociais democráticas e solidárias (ROSA; CAETANO, 2008, p. 23).

A mudança de nomenclatura reforça a necessidade de um olhar diferenciado, que reconheça a diversidade existente no espaço rural e valorize cada cidadão camponês ali residente, pois o princípio da educação do campo é a inclusão e o reconhecimento dos sujeitos do campo como cidadãos do processo educacional e de sua própria identidade. Assim, a essência pedagógica e metodológica deve ser específica para pessoas do campo em seu espaço cultural, sem abrir mão de sua pluralidade como fonte de conhecimento em diversas áreas.

Arroyo & Fernandes (1999), na Articulação Nacional Por Uma Educação Básica do Campo, enfatizaram que o termo “campo” é resultado de uma nomenclatura proclamada pelos movimentos sociais e deve ser adotada pelas instâncias governamentais e suas políticas públicas educacionais mesmo quando ainda relutantemente pronunciada em alguns universos acadêmicos de estudos rurais.

Historicamente, percebemos que a criação do conceito de educação escolar, no meio rural, esteve vinculada à educação “no” campo, descontextualizada, elitista e oferecida para uma minoria da população brasileira. Porém, na atual conjuntura, a educação “do” campo, estreita laços com inúmeros projetos democráticos que contribuem para o fortalecimento da educação popular.

A superação da educação rural, vista apenas como uma formação mercadológica, e a recente concepção de educação do campo foram constituídas por uma longa trajetória de lutas e discussões no interior dos movimentos sociais, das entidades, representações civis, sociais e dos sujeitos do campo.

A mudança na compreensão desse conceito reflete muito mais do que uma simples nomenclatura. Ela é inevitavelmente o resultado de um olhar politicamente referendado na busca pelos direitos sociais e na defesa da seguinte trilogia: educação, sociedade e desenvolvimento. Fatores esses indispensáveis para a concretização de projetos político-pedagógicos que busquem encarar a realidade e atender às necessidades das populações do campo.

Caldart *et al* (2012, p. 295) descreve uma definição para educação do campo:

A Educação do Campo nomeia um fenômeno da realidade brasileira atual, protagonizado pelos trabalhadores do campo e suas organizações, que visa incidir sobre a política de educação desde os interesses sociais das comunidades camponesas. Objetivo e sujeitos a remetem às questões do trabalho, da cultura, do conhecimento e das lutas sociais dos camponeses e ao embate (de classe) entre projetos de campo e entre lógicas de agricultura que têm implicações no projeto

de país e de sociedade e nas concepções de política pública, de educação e de formação humana.

A educação do campo é, portanto, uma proposta abrangente que visa à formação do homem do campo e à valorização no que diz respeito ao espaço, tempo e modelo de currículo, que mobilize as atividades campesinas abrangentes a toda a família, bem como as estratégias para o desenvolvimento sustentável.

Esta visão do campo como espaço que tem suas particularidades e que é ao mesmo tempo um campo de possibilidades da relação dos seres humanos com a produção das condições de sua existência social, confere à Educação do Campo o papel de fomentar reflexões sobre um novo projeto de desenvolvimento e o papel do campo neste projeto. Também o papel de fortalecer a identidade e a autonomia das populações do campo e ajudar o povo brasileiro a compreender que não há uma hierarquia, mas uma complementaridade: *cidade não vive sem campo que não vive sem cidade* (ARROYO, CALDART e MOLINA, 2005, p. 15).

Segundo Fernandes & Molina (2004), o campo é um local de particularidades e matrizes culturais. É um espaço de possibilidades políticas, formação crítica, resistência, mística, identidades, histórias e produção das condições de existência social. Assim, cabe à educação do campo o papel de fomentar reflexões que acumulem forças e produção de saberes.

Outro documento importante, instituído pela Resolução CNE/CEB nº. 1, de 3 de abril de 2002, são as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo.

A implementação dessas diretrizes foi uma reivindicação histórica dos movimentos sociais do campo. Suas orientações referem-se às responsabilidades dos sistemas de ensino com o atendimento escolar sob a ótica do direito; implica respeito às diferenças e à política de igualdade, tratando a qualidade da educação escolar na perspectiva de inclusão.

Assim, as Diretrizes resultam da luta pela educação de qualidade social para todos os povos que vivem no e do campo, com identidades

diversas, tais como pequenos agricultores, sem terra, povos da floresta, pescadores, ribeirinhos, quilombolas, extrativistas e assalariados rurais.

Portanto, as diretrizes revelam um objetivo maior em relação à inclusão da educação em todos os níveis. Buscam, também, uma integração da educação escolar com as experiências cotidianas do educando, de acordo com a sua origem, os seus costumes e os seus valores, numa perspectiva integradora escola/campo.

Nesse sentido, a escola deve contemplar a identidade do campo e reconhecer a heterogeneidade dos sujeitos sociais que ali vivem e/ou trabalham e seus diferentes modos de vida. Deve, sobretudo, assumir a educação como força mobilizadora que faz emergir o compromisso coletivo com as estratégias de desenvolvimento sustentável e de inclusão social e política, oportunizando o acesso aos conhecimentos e às inovações que são requisitadas para a transformação da realidade produtiva, ambiental, política e social dos povos do campo.

A educação do campo deve ser vista não apenas como modalidade de ensino, mas também como uma política pública que garanta a população camponesa os mesmos direitos educacionais garantidos à população urbana já que, no decorrer da história, essa modalidade educacional sempre foi deixada em segundo plano. Não houve um investimento significativo pelos representantes governamentais para que tivesse uma educação do campo condizente com a cultura e identidade do povo camponês.

Além disso, não houve legislações específicas que garantissem o direito à educação de qualidade à população camponesa. Isso significa que esteve presente em nosso sistema educacional uma educação urbanizadora em que a cultura urbana era introduzida nas práticas educacionais camponesas sem qualquer significação para essa parcela da população.

As diretrizes que regulamentam a educação do campo introduzem no contexto escolar camponês práticas educacionais condizentes com a realidade, a cultura e a identidade do povo do campo. Possibilitam, assim,

um resgate cultural da população camponesa, como também permite que essa população permaneça em seu espaço rural, sem se deslocar para os centros urbanos a fim de melhores condições de vida, sendo realmente uma educação do campo e no campo.

As Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo definem, em seu artigo 2º, parágrafo único, a identidade dessas escolas.

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

Embora haja o reconhecimento das peculiaridades próprias do campo (como sua identidade, temporalidade, saberes e memória coletiva) na Resolução de 2002, e mesmo fortalecida pela Lei nº 9.394/96 em seus artigos 23, 26 e 28, em que se contempla a diversidade do campo nos diversos aspectos (social, cultural, político, econômico, de gênero, geração e etnia), percebemos que essas escolas ainda permanecem centradas num modelo de educação urbana.

Esses fatores nos provocam a redirecionar o olhar à cultura, às características, às necessidades e aos sonhos dos que vivem nesses meios em busca da democratização do ensino, por meio da efetivação das políticas públicas para essa modalidade educativa.

Atualmente, a legislação educacional brasileira apresenta uma vasta base legal - conquistada com a participação efetiva dos movimentos sociais do campo - para a instituição de políticas públicas diferenciadas ao atendimento escolar das pessoas que vivem e trabalham no meio rural, como o Decreto 7352/2010 que, em seu artigo 1º, conceitua população do campo e escola do campo.

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

Escola do campo: aquela situada em área rural, conforme definida pela Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE, *ou aquela situada em área urbana, desde que atenda predominantemente a populações do campo* (grifo nosso) (BRASIL, 2010, p.1).

A partir do Decreto, percebe-se a necessidade de uma educação que respeite e valorize a cultura da população camponesa, a fim de que os alunos construam suas identidades de forma positiva e valorativa, estando essa escola na área rural ou urbana, como cita o Decreto acima.

O Decreto nº 7352/2010 surge em resposta às demandas sociais em nome de uma educação do campo que estivesse de acordo com a realidade do povo camponês. Ele dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação da Reforma Agrária, o PRONERA.

O art. 1º estabelece que a União tem o dever legal de ampliar a política da educação do campo e que os Estados, Municípios e Distrito Federal colaborarão com o desenvolvimento dessa política. Importante dizer que esse Decreto acaba evidenciando como política de educação do campo não apenas a educação básica (da educação infantil ao ensino médio), mas também determina como política o ensino superior para essa parcela da população.

Sem dúvida, tal determinação é de suma importância, pois possibilita à população da área rural chegar ao ensino superior, dando condições e possibilidades para que as pessoas que vivem no campo possam ter uma qualificação profissional de âmbito superior.

O parágrafo 4º do Art. 1º do mesmo Decreto determina a oferta de formação inicial e continuada de profissionais da educação, bem como estabelece a garantia de dar condições de infraestrutura e transporte escolar para a população camponesa. Isso porque muitos dos que estudam no meio rural são impedidos de estudar pela falta de um

transporte que leve os alunos até a escola. E, não raras vezes, os veículos utilizados para o transporte não possuem o mínimo de segurança aos alunos.

Schwendler (2005) retrata bem a situação calamitosa que envolve o transporte escolar nas áreas rurais.

Devido às distâncias entre os moradores e as próprias comunidades onde passa o transporte escolar, os educandos são obrigados a levantar muitas vezes de madrugada e/ou ficarem horas no trajeto entre sua casa e a escola. Assim, ficam à margem do cotidiano da vida e dos valores do campo. Quando educandos são retirados do seu contexto para estudar (por meio da nuclearização na cidade), são afastados de suas raízes culturais, de sua identidade (SCHWENDLER, 2005, p.35).

Nesse sentido, constata-se que o ideal seria a escola se situar na própria zona rural onde vivem os alunos (educação no campo), para que estes não precisassem se deslocar, perdendo tempo e, muitas vezes, arriscando suas vidas e integridade física. Além disso, evitaria que os alunos fossem afastados de sua cultura e se tornassem vítimas de preconceitos das pessoas que moram no meio urbano, por considerarem as pessoas do campo como atrasadas, caipiras e com uma cultura ultrapassada.

Nesse contexto, é importante ressaltar que o Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei 8069/90), em seu artigo 53, determina que a criança e o adolescente têm o direito ao acesso à escola pública e gratuita próxima de sua residência. Desse modo, tal preceito também deve ser assegurado aos alunos do campo.

O parágrafo 4º do artigo 1º do Decreto ainda determina garantia de “materiais didáticos, equipamentos, laboratórios, biblioteca e área de lazer e desporto adequados ao projeto político pedagógico e em conformidade com a realidade local e a diversidade das populações do campo”.

O art. 2º do Decreto estabelece cinco princípios da educação do campo:

- I - respeito à diversidade do campo em seus aspectos sociais, culturais, ambientais, políticos, econômicos, de gênero, geracional e de raça e etnia;
- II - incentivo à formulação de projetos político-pedagógicos específicos para as escolas do campo, estimulando o desenvolvimento das unidades escolares como espaços públicos de investigação e articulação de experiências e estudos direcionados para o desenvolvimento social, economicamente justo e ambientalmente sustentável, em articulação com o mundo do trabalho;
- III - desenvolvimento de políticas de formação de profissionais da educação para o atendimento da especificidade das escolas do campo, considerando-se as condições concretas da produção e reprodução social da vida no campo;
- IV - valorização da identidade da escola do campo por meio de projetos pedagógicos com conteúdos curriculares e metodologias adequadas às reais necessidades dos alunos do campo, bem como flexibilidade na organização escolar, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;
- V - controle social da qualidade da educação escolar, mediante a efetiva participação da comunidade e dos movimentos sociais do campo (BRASIL, 2010).

Assim, de acordo com as leis analisadas, constata-se que, atualmente, a educação do campo possui um arcabouço jurídico consistente e significativo para que as pessoas que vivem no campo possam ter uma educação com qualidade. Isso significa uma educação condizente com seus interesses e necessidades. Entretanto, para que essa qualidade ocorra de fato, é necessário que as determinações legais sejam colocadas em práticas e que não fiquem apenas no papel. Somente com a aplicação dessas determinações legais haverá o respeito à identidade e à dignidade do povo camponês.

Mas não basta criar propostas educacionais que atendam exclusivamente à população do campo sem que haja a preocupação de prescrever suas características históricas e culturais. É preciso, sim, formular políticas públicas que atendam ao povo do campo de forma diferenciada no âmbito educacional, sem que esse sofra mudanças comportamentais e precise acompanhar a visão urbana necessária, porém não exclusiva.



[...] é a luta do povo por políticas públicas que irão garantir o seu direito à educação e a uma educação que seja no e do campo. 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 2004, p. 149-150).

Nesse mesmo contexto, Fernandes, Cerioli e Caldart (2005, p. 27) dizem que “não basta ter escolas no campo; queremos ajudar a construir escolas do campo, ou seja, escolas com um projeto político-pedagógico vinculado às causas, aos desafios, aos sonhos, à história e à cultura do povo trabalhador do campo”

Frente a esses fatos que estão desenhando uma nova pedagogia para o povo do campo, Caldart (2004, p. 151) coloca que

[...] um basta aos ‘pacotes’ e à tentativa de fazer das pessoas que vivem no campo instrumentos de implementação de modelos que as ignoram ou escravizam. Basta também desta visão estreita de educação como preparação de mão-de-obra e a serviço do mercado. Queremos participar diretamente da construção do nosso projeto educativo; queremos aprender a pensar sobre a educação que nos interessa enquanto seres humanos, enquanto sujeitos de diferentes culturas, enquanto classe trabalhadora do campo, enquanto sujeitos das transformações necessárias em nosso país, enquanto cidadão do mundo.

É nessa perspectiva que precisamos nos envolver como educadores e resgatar, por meio da luta pela qualidade da educação do campo e juntamente com nossa comunidade escolar, uma proposta pedagógica que venha ao encontro dos anseios da população camponesa.

Diante do exposto, conclui-se que a educação do campo foi uma conquista dos movimentos sociais que pretendiam uma educação que estivesse de acordo com os interesses e as necessidades da população camponesa, para que o homem do campo tivesse orgulho de sua terra e de seus costumes. Isso significa construir, de forma positiva e significativa, a identidade do homem do campo sem tratá-lo como pessoa atrasada e submissa aos que vivem no meio urbano.

Portanto, a educação do campo surge em resposta aos movimentos sociais na busca por uma educação para todos os que moram no campo; na erradicação do analfabetismo; no resgate da cultura camponesa subjugada e menosprezada; na valorização da agricultura familiar; na valorização da reforma agrária como instrumento importante para a conquista da terra; enfim, na busca pelos mesmos direitos educacionais cabíveis à parcela da população urbana.

No próximo capítulo, apresentaremos todo procedimento utilizado para a realização desta pesquisa; desde a metodologia aos instrumentos de coleta e análise dos dados.

### **3 MARCO METODOLÓGICO**

Neste capítulo, propõe-se descrever os procedimentos metodológicos adotados para efetivação da presente pesquisa e conceituar a pesquisa qualitativa, os instrumentos de coleta de dados, o estudo de caso, a pesquisa bibliográfica e documental, o campo da pesquisa e os sujeitos da pesquisa.

#### **3.1 Pesquisa Mista: Qualitativa e Quantitativa**

Inicialmente, escolhemos a pesquisa qualitativa porque não se preocupar apenas com a representatividade numérica, mas com o aprofundamento da compreensão sobre os grupos sociais, a organização social ou fatos sociais, e buscar trabalhar com as relações sociais que são estabelecidas nas sociedades.

Ela se ocupa, nas Ciências Sociais, com um nível de realidade que não pode ou não deveria ser quantificada. Ou seja, ela trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes. Esse conjunto de fenômenos humanos é entendido aqui como parte da realidade social, pois o ser humano se distingue não só por agir, mas por pensar sobre o que faz e por interpretar suas ações dentro e a partir da realidade vivida e partilhada com os seus semelhantes (MINAYO, 2007, p. 21).

É por essa razão que a presente pesquisa se enquadra como qualitativa. Contudo, houve também a necessidade da obtenção de resultados estatísticos para complementar o trabalho. Assim, adotamos a perspectiva quali-quantitativa, por conta de seu caráter misto.

Gatti (2012) considera que as pesquisas educacionais são uma seara para a qual carecem traquejo e matéria prima para a realização de trabalhos. Segundo o autor, há questões de pesquisa que demandam uma abordagem qualitativa e outras, uma abordagem quantitativa. Assim, mesmo que uma pesquisa acadêmica seja pautada na construção de dados quantitativos, sempre será constituída, inclusive, da análise dos

dados em um viés qualitativo. Por esse motivo, muitos pesquisadores denominam suas pesquisas como mista ou quali-quantitativa.

A pesquisa quali-quantitativa “interpreta as informações quantitativas por meio de símbolos numéricos e os dados qualitativos mediante a observação, a interação participativa e a interpretação do discurso dos sujeitos (semântica)” (KNECHTEL, 2014, p. 106).

Essa categoria de pesquisa possibilita um cruzamento muito maior dos dados e o peso da pesquisa aumenta em conjunto com a validação de todas as informações. Dessa maneira, é perfeitamente possível que uma pesquisa possua uma parte quantitativa, contendo o levantamento de dados, e a conjectura das eventuais causas dos resultados que foram obtidos.

A pesquisa quali-quantitativa é abrangente, pois tenta confrontar os dados numéricos com os vários aspectos apresentados e não define como única verdade as suas interpretações. Para Ludke e André (1986, p.01), “é preciso promover o confronto entre os dados, as evidências, as informações coletadas sobre determinado assunto e o conhecimento teórico acumulado a respeito dele”.

### **3.2 Categorização dos Dados**

A categorização é um procedimento de agrupar dados considerando a parte comum existente entre eles. Segundo critérios previamente estabelecidos ou definidos no processo, classifica-se por semelhança ou analogia.

Segundo Gomes (2004, p. 70), “A palavra categoria, em geral, se refere a um conceito que abrange elementos ou aspectos com características comuns ou que se relacionam entre si. Essa palavra está ligada à ideia de classe ou série”.

Na análise dos dados de pesquisas, as categorias nos ajudam a organizar, separar, unir, classificar e validar as respostas encontradas pelos nossos instrumentos de coleta de dados. No entanto, como alertam André e Lüdke (1986, p. 49),

A categorização, por si mesma, não esgota a análise. É preciso que o pesquisador vá além, ultrapasse a mera descrição, buscando realmente acrescentar algo à discussão já existente sobre o assunto focalizado. Para isso ele terá que fazer um esforço de abstração, ultrapassando os dados, tentando estabelecer conexões e relações que possibilitem a proposição de novas explicações e interpretações.

A atenção à categorização é importante, mas, como evidenciam as autoras, é essencial que o pesquisador vá além da categoria e possa abstrair novos dados para o campo de pesquisa em questão.

As categorias podem ser criadas antes ou durante o processo de análise. As categorias anteriores, ou “à priori” (GALIAZZI; MORAES, 2005), dizem respeito às nossas hipóteses de pesquisa, isto é, ideias que temos sobre os fenômenos que estudamos.

As categorias que surgem no decorrer da análise, ou “emergentes” (*idem*), são categorias que emergem dos dados; isto é, são novidades que criamos a partir de leituras anteriores, bem como do confronto com os dados que se apresentam.

### **3.3 Variáveis**

Para Lakatos e Marconi (2001), uma variável pode ser considerada como uma classificação ou medida, ou seja, um conceito operacional que apresenta valores passíveis de mensuração.

As variáveis de pesquisa podem ser definidas como algo que varia e que observável e quantificável — por exemplo: preconceito, aptidão física, força, resistência aeróbica, habilidade motora, sexo, idade, entre outros fatores.

Pode-se dizer, então, que a variável é uma propriedade à qual se atribui valor suscetível de alteração em caso específico e em situações particulares que ocorrem ao longo de uma pesquisa. Todas as variáveis que interferem no objeto que será estudado deverão ser controladas para não comprometerem ou invalidarem a pesquisa.

### 3.3.1 Operacionalização das variáveis

**Variável 1:** Os alunos campestinos que estudam em escolas urbanas se sentem excluídos, desprestigiados, incapazes;

- Serão analisadas as respostas do questionário aplicado aos alunos;

**Variável 2:** A educação oferecida no Colégio Estadual D. Pedro I é homogeneizada, privilegiando aspectos da vida urbana em detrimento à realidade sociocultural da maioria dos educandos;

- Análise das respostas dos alunos e professores nos questionários aplicados;

- Análise do Projeto Político Pedagógico.

**Variável 3:** A Comunidade Escolar do Colégio Estadual D. Pedro I desconhece a legislação (Decreto Federal Nº7352 de 04/11/2010 e a Resolução do CEE Nº103 de 28/09/2015) que enquadra a unidade escolar como Escola do Campo;

- Análise das respostas dos professores e alunos nos questionários;

- Análise da entrevista realizada com a gestora escolar;

- Análise do Projeto Político Pedagógico.

**Variável 4:** O Currículo escolar não estabelece relações com a vida cotidiana dos alunos.

- Análise do Projeto Político Pedagógico.

- Análise das respostas dos alunos e professores nos questionários aplicados;

## 3.4 Local da Pesquisa e caracterização

### 3.4.1 Sebastião Laranjeiras: da origem aos dias atuais

O povoamento de um território pertencente ao município de Palmas de Monte Alto iniciou-se por volta de 1742, por portugueses que se estabeleceram na região, desenvolvendo a agropecuária.

Entre as famílias ali estabelecidas, encontravam-se os Parreiras, fundadora do arraial denominado Boqueirão dos Parreiras, criado pela Lei

Provincial nº 2445, de 27 de maio 1884. Denominação esta que permaneceu por vários anos.

Segundo o IBGE (2017), em divisão administrativa referente ao ano de 1911, o distrito de Boqueirão dos Parreiras figura-se no município de Palmas de Monte Alto. Permanecem, então, essas divisões territoriais datadas de 31 de dezembro de 1936 e 31 de dezembro de 1937.

Pelo Decreto Estadual nº 11089, de 30 de novembro de 1938, o distrito de Boqueirão dos Parreiras passou a denominar-se simplesmente Parreira; apesar de a população continuar denominando-o como Boqueirão das Parreiras, ou simplesmente Boqueirão – como até os dias atuais é conhecido. Já em 31 de dezembro de 1943, pelo Decreto-Lei Estadual nº 141, o distrito de Parreira passou a denominar-se Camateí, e o município de Monte Alto a denominar Palmas de Monte Alto.

Em 1962, com o apoio de vários deputados, chefes políticos da Câmara Municipal e do Prefeito de Palmas de Monte Alto, o Deputado Nicolau M. Suerdieck apresentou à Assembleia Legislativa do Estado da Bahia um Projeto de Lei que propunha a criação do município de Sebastião Laranjeiras, adotando o nome do filho mais ilustre da região: o bispo de Porto Alegre, **D. Sebastião Dias Laranjeira**.

Em 30 de julho de 1962, o Presidente do Tribunal de Justiça, no exercício do cargo de Governador do Estado da Bahia, Adalício Nogueira, sancionou a Lei nº. 1.772, publicada no Diário Oficial de 31 de julho de 1962, criando o município de Sebastião Laranjeiras. Desmembrado de Palmas de Monte Alto, foi determinada a eleição para Prefeito e Vereadores a realizar-se em 07 de outubro de 1962 e instituída a instalação do município e posse dos eleitos em 07 de abril de 1963.

Desse modo, o município de Sebastião Laranjeiras, está localizado a 510 km da capital baiana, na microrregião da Serra Geral da Bahia e limita-se ao norte com Palmas de Monte Alto, ao sul com o Estado de Minas Gerais, ao leste com os municípios de Candiba, Pindaí e Urandi e ao oeste com o município de Iuiu.

A letra e a melodia do hino do município de Sebastião Laranjeiras foram criados pela primeira professora formada, Professora Gildete Alcântara Rocha.

Atualmente, o município é constituído por dois distritos e três zonas urbanas:

- Distrito de **Sebastião Laranjeiras** - sede administrativa do município.
- Distrito de **Mandiroba** - distante 16 km da sede, com uma média de 1.048 habitantes, com estrada de asfalto (Trecho da BA-263) recém recuperadas.
- Zona Urbana de **Núcleo Habitacional III** - distante 30 km da sede, com uma média de 293 habitantes e com estrada de barro. Delimitado perímetro urbano por meio da Lei Municipal 320/2012 de 21 de junho de 2012.
- Zona Urbana de **Mato Grosso** - distante 09 km da sede, com uma média de 180 habitantes e com estrada de barro (Lei 363/2016 de 15 de Junho de 2016).
- Zona Urbana de **Piranhas** - distante 36 km da sede, com uma média de 193 habitantes e com estrada de barro (Lei 363/2016 de 15 de Junho de 2016).

Além dos distritos, o município tem 06 (seis) principais povoados de maior concentração, assim discriminados:

- Povoado de **Lagoa do Boqueirão** - distante 15 km da sede, com uma média de 854 habitantes e com estrada de barro.
- Povoado de **Capoeiras** - distante 13 km da sede, com uma média de 337 habitantes e com estrada de barro.
- Povoado de **Campos** - distante 07 km da sede, com uma média de 323 habitantes e com estrada de terra e barro.
- Povoado de **Lagoinhas** - distante 21 km da sede, com uma média de 76 habitantes e com estrada de barro.
- Povoado de **Fazenda Nova** - distante 14 km da sede, com estrada de barro.



- Povoado de **Fazenda Sambaíba** - distante 23 km da sede, com estrada de barro.

Os referidos povoados, em sua maioria, estão basicamente estruturados com energia elétrica, água, telefone, posto de saúde e escola.

Além dos distritos e povoados, Sebastião Laranjeiras conta com 08 (oito) assentamentos da Reforma Agrária:

- Assentamento Paus Preto (Reforma Agrária);
- Assentamento Nova União (Cédula da terra);
- Assentamento Bomfim (Cédula da terra);
- Assentamento São Loureço (Cédula da terra);
- Assentamento Janaina (Cédula da terra);
- Assentamento Fazenda Nova (Cédula da terra);
- Assentamento Lagoa do Rancho (Crédito fundiário e combate à pobreza rural);
- Assentamento Abelha Rainha (Crédito fundiário e combate à pobreza rural);

Sobre a economia do município, observando-se que pelo menos 60% da população economicamente ativa desenvolve suas atividades na agricultura e na pecuária, tendo como principais produtos agrícolas o algodão em caroço, o feijão, a mandioca, a cana-de-açúcar, o sorgo e o milho.

Além da agricultura, existem outras formas de sobrevivência, como: prestação de serviços em casa de família ou na construção civil; algumas pessoas são assalariadas por meio do concurso no serviço público; e outras são aposentadas, demonstrando que, em sua maioria, a população possui um baixo poder aquisitivo.

Por falta de oportunidade de emprego na localidade, muitos pais de família são obrigados a migrarem para os grandes centros em busca de melhores condições de vida, deixando suas famílias sem a presença de responsáveis atuantes. Seguindo o exemplo, muitos jovens também deixam a localidade por falta de emprego e migram para os grandes

centros em busca de melhores condições de vida. Parte daí o grande índice de abandono na Unidade Escolar.

Em 2011, iniciou-se a produção de blocos cerâmicos na cidade. Desse modo, começou a desenvolver a indústria da cerâmica mecanizada, que tem garantido alguns empregos locais.

Apesar desse ganho, o comércio local é proporcional ao município, embora seja diverso. Açougues, padarias, mercearias, lojas de roupas e calçados, papelarias, constituem o comércio, oferecendo os itens básicos para a população.

Em se tratando de lazer, uma festa típica local é a trezena de Santo Antônio, em comemoração ao padroeiro da cidade. Outra festa que se incorporou a cultura local é a comemoração do Aniversário da Cidade que, além da tradicional missa e realização de festas dançantes, conta também com a realização da Copa Brasil de Supercross, em que todos sebastianenses se reúnem na sede para participar da celebração.

O município conta ainda com um ponto turístico visitado por todas as cidades: o Lajedo, situado à 3 km da sede, observado nas fotos abaixo.



**Figura 1:** Lajedo – Sebastião Laranjeiras/BA



**Figura 2:** Lajedo – Sebastião Laranjeiras/BA

### **3.3.2 Colégio Estadual D. Pedro I – lócus da pesquisa**

O Colégio Estadual D. Pedro I, campo deste estudo, está localizado em Sebastião Laranjeiras, no sudoeste do estado da Bahia, situado à Praça da Matriz, centro da cidade.

Construído em 1967 pelo primeiro prefeito desta cidade, o Senhor Sebastião Rocha Filho, o Colégio Estadual D. Pedro I teve sua origem com a denominação de Grupo Escolar D. Pedro I. Depois, passou a chamar-se Escola Estadual D. Pedro I e, por último, a denominação atual.

Por se tratar de uma escola estadual, era supervisionada pela Delegacia Escolar que funcionava em Palmas de Monte Alto. A delegada escolar, D. Celeste Laranjeiras, vinha periodicamente fiscalizar os trabalhos desenvolvidos pela primeira e única professora estadual até 1972, D. Honória Farias Mouraria.

A referida professora dá o seguinte depoimento:

*Eu, Honória Farias Mouraria, fui a primeira professora desta escola, construída em 1967, antes de ser reconhecida pelo Estado. Porém, eu já era nomeada pelo mesmo. Tive muitas dificuldades, pois naquela época não tinha livros para os alunos e nem mesmo para o professor. Eu explicava os assuntos e depois dava os apontamentos para os alunos copiarem. Não vinha nada do Estado para mim. Todo o material didático eu confeccionava. O giz era comprado por mim. O mobiliário foi o segundo prefeito quem deu. E o mais tudo era na base do amor pela profissão. Hoje, tenho muita saudade daquela época. Época de respeito, consideração, de carinho e de amor. Tudo isto não existe mais.*

É perceptível, por meio do depoimento da professora, que muitas dificuldades eram encontradas para o desenvolvimento do trabalho, mas a vontade e dedicação ao ensino superava os obstáculos.

Reconhecido em 1974 pelo Ato de Criação 3670, publicado no Diário Oficial de 02/08/1974, é o único colégio público no município, pertencente à rede Estadual de Ensino.

Com o passar dos anos, surgiu a necessidade de mais professores. Estes vieram de municípios circunvizinhos, como a professora D. Maria Neide Batista Rocha, nomeada como primeira Diretora do Colégio Estadual D. Pedro I, ficando até assumir o cargo de Coordenadora Estadual de Educação, e sendo substituída, em 1977, por sua irmã, Valda Maria Batista Rocha.

Até o ano de 1999, a escola oferecia apenas classes de 1ª a 4ª séries. A partir dessa data, ampliou a oferta para 5ª a 8ª série. Em 2003, foi implantado o Ensino Médio e, em 2010, implantou-se a EJA, Tempo Formativo III, Eixo VI e VII, que correspondem o Ensino Médio na modalidade de Educação de Jovens e Adultos.

Atualmente, o Colégio Estadual D. Pedro I atende a 280 alunos (2018), nos três turnos de funcionamento, oferecendo apenas o Ensino Médio na modalidade Normal e na Educação de Jovens e Adultos, por ser essa a responsabilidade da esfera estadual.

Como podemos observar nas fotos a seguir, com o passar dos anos, a escola tem recebido construções e reformas que ampliaram e modificaram o prédio escolar. Todavia, ainda não possui a infraestrutura

necessária à oferta do Ensino Médio como quadra poliesportiva, sala de vídeo, Laboratório de Ciências etc.; apesar de já ter sido solicitada por diversas vezes à SEC - Secretaria da Educação do Estado da Bahia.



**Figura 03:** Foto Mais Antiga do Colégio Estadual D. Pedro I - Arquivo Pessoal



**Figura 4:** Foto Antiga Colégio Estadual D. Pedro I - <http://www.sebastiaolaranjeiras.ba.gov.br/fotos>





**Figura 5:** Foto atual do Colégio Estadual D. Pedro I. Arquivo Pessoal

O Colégio conta atualmente com um quadro de 21 funcionários, sendo:

01 diretora, com dedicação exclusiva - professora efetiva;

01 vice-diretora, com dedicação exclusiva - professora efetiva;

01 coordenadora pedagógica - efetiva;

12 professores - sendo 06 do quadro efetivo e 06 contratados pelo Processo Seletivo Simplificado REDA (Regime Especial de Direito Administrativo);

02 assistentes administrativos - REDA;

03 agentes de serviços gerais – REDA;

01 agente de portaria – REDA;

Uma das dificuldades enfrentadas pelas escolas estaduais da Bahia é a instabilidade, ocasionada pela contratação temporária. É difícil manter o quadro de funcionários, pois há muito tempo não tem concurso público e, mesmo o último concurso, que foi apenas para professores, não garantiu o preenchimento das vagas, o que dificulta a construção de

uma identidade de pertencimento à realidade em que a escola se encontra.

### **3.5 Universo, amostra e amostragem da pesquisa**

O universo da pesquisa é composto por 280 alunos e 12 professores. A amostra foi composta pela diretora escolar, por seis professores e 28 alunos do 1º ao 3º ano do Ensino Médio, totalizando 37 pessoas.

A escolha dos sujeitos desta pesquisa surgiu da necessidade de conseguir maiores esclarecimentos com a direção escolar e em identificar o perfil dos professores e dos alunos. Ocorreu por conveniência: disponibilidade para responder ao questionário.

Os professores convidados correspondem a 50% do universo dos docentes da escola, sendo três do quadro de efetivos e três contratados via REDA. Buscou-se convidar dois professores de cada área do conhecimento, a saber: dois professores da área de Linguagens; dois professores da área das Ciências Humanas e dois professores da área das Ciências Exatas e Matemática.

Sobre os alunos, foram convidados os líderes de classe de cada turma e solicitado a eles que escolhessem os colegas que pudessem participar da pesquisa, totalizando vinte e oito alunos, ou seja, 10% do universo para responderem ao questionário.

A entrevista com a direção foi realizada logo no início da pesquisa, no final de 2017, e os questionários foram aplicados em 2018, conforme a disponibilidade dos sujeitos selecionados.

### **3.6 Instrumentos de coleta de dados**

Para o desenvolvimento da pesquisa e obtenção dos dados, foram elaborados questionários aplicados aos alunos e aos professores da escola investigada, priorizando questões sobre sua formação inicial e continuada, percepções sobre a educação ofertada aos jovens do campo,

assim como, sua avaliação da realidade escolar, condições de trabalho e aprendizagem, entre outras questões. Para aprofundarmos a investigação, propusemos ainda a realização da análise do Projeto Político Pedagógico.

A pesquisa documental é realizada em fontes como tabelas estatísticas, cartas, pareceres, fotografias, atas, relatórios, obras originais de qualquer natureza – pintura, escultura, notas, diários, projetos de leis, ofícios, discursos, mapas, testamentos, inventários, informativos, depoimentos orais e escritos (SANTOS, 2000 p. 22).

Esta pesquisa é também documental, porque utilizamos os documentos oficiais da Escola como fonte de pesquisa; o Projeto Político Pedagógico (PPP), O Regimento Escolar e os Planos de Curso.

Os documentos constituem também fonte poderosa de dados retiradas das evidências que fundamentem afirmações e declarações do pesquisador. Representam ainda uma fonte “natural” de informação. Não é apenas uma fonte de informação contextualizada, mas surge num determinado contexto e fornecem informação sobre este mesmo contexto (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 39).

Tais documentos revelam a identidade da unidade escolar pesquisada, suas vivências, suas práticas e suas percepções em relação ao objetivo da pesquisa, que é revelar a educação do campo desenvolvida na escola.

Para fins de descrição, observamos que a escola pesquisada possui Regimento Interno, padrão às escolas da rede estadual de ensino, e Projeto Político Pedagógico (PPP) - ambos disponibilizados pela direção escolar para análise de seu conteúdo. Contudo, tais documentos não constam nos anexos deste estudo por questões éticas, já que foram utilizados apenas para fins de coleta e análise dos dados, nossa próxima pauta de discussão.

O objetivo das análises documentais é compreender qual é a concepção de educação e educação do campo presentes nos



documentos, qual é a identidade da escola (se a escola se apresenta como escola do campo) e, por fim, qual é a visão de currículo apresentada nos documentos da escola.

A pesquisa envolve um estudo de caso, pois decorre do interesse da investigação naquilo que é único e particular do sujeito pesquisado. Sobre isso, Lüdke e André (1986, p.17) afirmam que “quando queremos estudar algo singular, que tenha valor em si mesmo, devemos escolher o estudo de caso”.

Portanto, buscamos analisar como professores compreendem a educação do campo; de que forma o currículo praticado se relaciona com o currículo prescrito; como se estabelecem as relações entre escola e comunidade local; como são realizadas as atividades complementares (AC) e quais temas são discutidos, abordados durante as reuniões de ac.

Além da análise documental e dos questionários, foi utilizado o Grupo Focal, que é uma técnica com entrevistas coletivas que buscam discutir e analisar as percepções dos sujeitos participantes acerca de determinado tema, objeto da investigação científica.

Para sua realização, alguns cuidados foram tomados para que os objetivos propostos pudessem ser alcançados. Seguimos as orientações de Macedo (2004) que ressalta como pontos importantes a serem observados: os membros do grupo, sua preparação para a entrevista, as condições do tempo, o lugar do encontro, a qualidade da mediação ou do entrevistador na condução das discussões.

O autor também destaca que se faz necessário o conhecimento por parte do mediador da temática abordada. Assim, as intervenções podem ser necessárias para o direcionamento das discussões, evitando prováveis fugas do tema central. Daí a importância do mediador – ele é a peça fundamental na dinâmica do grupo focal, pois, segundo o autor, algumas posturas norteadoras devem ser adotadas para uma adequada entrevista coletiva.

Ressaltamos que todos os procedimentos foram executados de acordo com as normas e que os sujeitos pesquisados assinaram o Termo

de Consentimento, autorizando a análise e publicação das informações por eles fornecidas.

### **3.7 Procedimento de interpretação dos dados**

Após a seleção dos sujeitos de pesquisa e a realização da coleta de dados, por meio da análise de documentos e os questionários, chega-se o momento de interpretar os dados coletados.

Analisar os dados qualitativos significa “trabalhar” todo o material obtido durante a pesquisa, ou seja, os relatos de observação, as transcrições de entrevistas, as análises de documentos e as demais informações disponíveis. A tarefa de análise implica, num primeiro momento, a organização de todo o material, dividindo-o em partes, relacionando essas partes e procurando identificar nele as tendências e padrões relevantes. Num segundo momento essas tendências e padrões são reavaliados, buscando relações e inferências num nível de abstração mais elevado (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p. 45).

Os questionários preenchidos foram acumulados no banco de dados eletrônico (arquivos de computador), realizando-se uma tabulação, em que os resultados se apresentam por meio de gráficos que possibilitaram uma interpretação (exposta no próximo capítulo) junto a diversos autores que respaldam sobre o assunto aqui tratado.

## 4 ANÁLISE DOS RESULTADOS

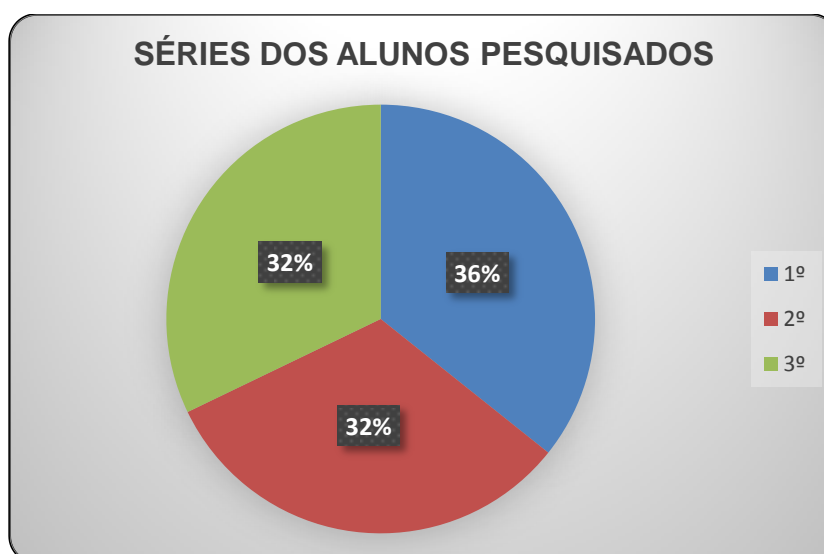
Neste capítulo, apresentamos a análise de todos os dados coletados nesta pesquisa. Eles retratam a escola observada no momento da coleta de dados, assim como a análise das informações obtidas por meio dos instrumentos de coleta utilizados. No entanto, não se pode perder de vista que a realidade é dinâmica e capaz de mudar e ser mudada pela ação do homem (GAMBOA, 1998, p.112).

Assim, a análise dos dados aqui apresentados visa compreender a Educação do Campo presente no currículo escolar do Colégio Estadual D. Pedro I.

### 4.1 Análise dos Questionários dos Alunos

Foram convidados 30 alunos, residentes na zona rural, para responderem ao questionário. Todavia, como podemos observar no gráfico abaixo, apenas 10 (36%) alunos do 1º ano, 09 (32%) alunos do 2º ano e 09 (32%) alunos do 3º ano devolveram o questionário respondido, totalizando 28 alunos pesquisados, que representa 10% do universo dos alunos.

**GRÁFICO 1: SÉRIES DOS ALUNOS PESQUISADOS**

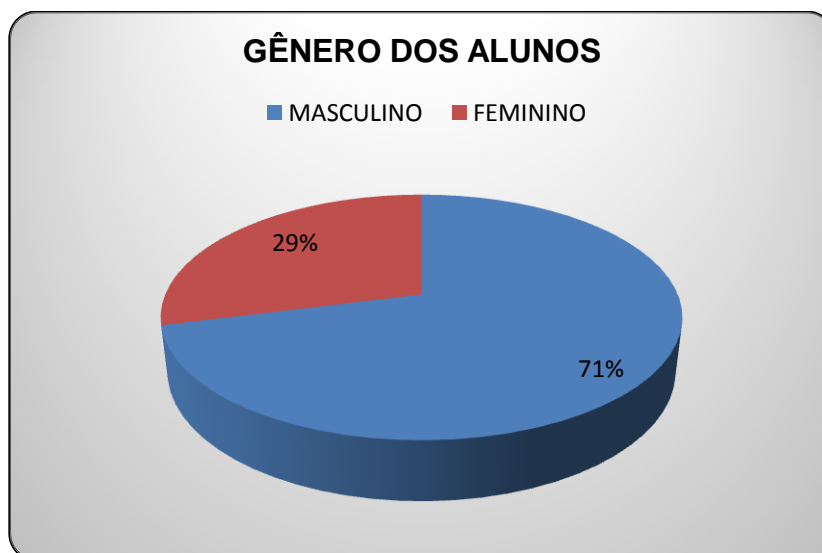


**FONTE:** Dados colhidos pela autora, 2018.

A análise dos dados do quesito gênero, dos alunos pesquisados, demonstra que a maioria dos pesquisados é do gênero feminino, conforme podemos observar no próximo gráfico. Vale ressaltar que, para que a amostra fosse mais aleatória, a pesquisadora convidou os líderes de cada classe e estes que convidaram os colegas para responderem ao questionário.

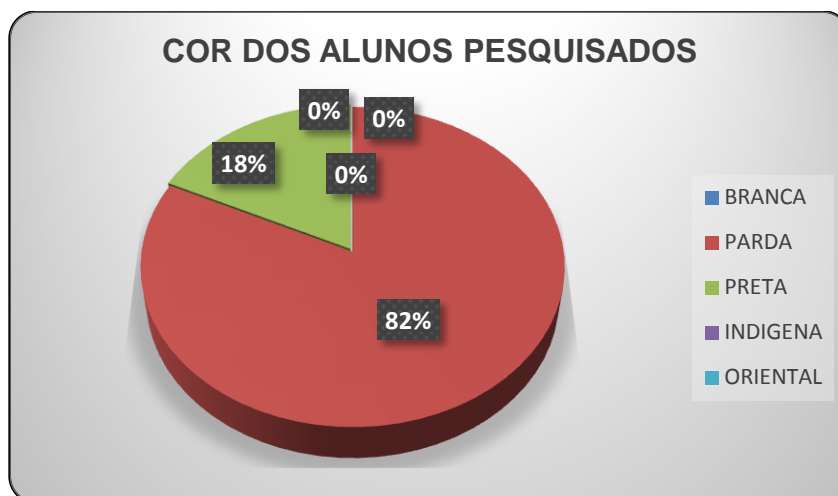
Dessa forma, esses dados representam o gênero dos alunos disponíveis para participar da pesquisa e não necessariamente a predominância do gênero feminino no universo dos alunos da escola pesquisada.

**GRÁFICO 2: GÊNERO DOS ALUNOS PESQUISADOS**



**FONTE:** Dados colhidos pela autora, 2018.

Quanto à cor, observa-se no Gráfico 3 que 82% dos alunos pesquisados se consideram pardos e 18% pretos. Nenhum aluno se considera branco, indígena ou oriental.

**GRÁFICO 3: COR DOS ALUNOS PESQUISADOS**

**FONTE:** Dados colhidos pela autora, 2018.

Observando as turmas da escola, percebemos que muitos alunos contêm traços fenóticos do negro, mas ao responderem questões da matrícula ou desta pesquisa, negam tais características, preferindo se identificar como pardo; o que leva a uma estatística que não reflete, de fato, o perfil étnico-racial do alunado.

Torna-se, então, papel da escola proporcionar aos alunos reflexões acerca do racismo e da discriminação, uma vez que se percebe que a sociedade brasileira, no geral, ainda despreza a existência da diversidade étnico-racial, influenciando positivamente a formação de sua identidade, de modo a conduzi-lo ou não a uma valorização das diferenças.

Conforme Gomes (2001, p. 88),

O processo de construção da identidade [...] é um dos fatores determinantes da visão do mundo, da representação de si mesmo e do outro. Além disso, ocorre que a identidade do adolescente está, continuamente, em construção, podendo ser afetada por nosso meio social, ou seja, é formada ao longo do tempo e não algo inato, existente na consciência desde o momento do nascimento. Assim, ela permanece sempre incompleta, está sempre sendo formada, numa interação entre o eu e a sociedade e modifica num diálogo contínuo com os mundos culturais “exteriores” e as identidades que esses mundos oferecem.

Afirmamos que, independentemente do resultado da questão sobre cor, a escola é responsável por todos seus alunos, desde a conscientização do nível econômico, da cor da pele e do gênero.

Quanto à reprovação, dos alunos que responderam ao questionário, apenas 21% disseram já terem sido reprovados uma vez. Os motivos apontados para essa reprovação demonstram a culpabilidade deles ao afirmarem que não estudaram o suficiente, conforme demonstra os Gráficos 4 e 5.

**GRÁFICO 4: PERCENTUAL DE REPROVAÇÃO ENTRE OS ALUNOS PESQUISADOS**



**FONTE:** Dados colhidos pela autora, 2018

**GRÁFICO 5: MOTIVO DA REPROVAÇÃO**



**FONTE:** Dados colhidos pela autora, 2018.

Os motivos expressos pelos alunos para a reprovação foram "*Não entendi a matéria*" e "*Não estudei o suficiente*". Todavia, não podemos responsabilizar apenas o estudante pelo seu fracasso escolar. Mas sabemos que reprovação é um assunto complexo que demandaria uma nova pesquisa para sabermos suas reais causas. Nas palavras de PARO (2003, p. 23 ), "(...) a verdadeira motivação deve estar no próprio estudo que precisa ser prazeroso e desejado pelo aluno".

Concordamos com Gadotti (1992, p. 70), que é preciso saber e entender que,

"Todo ser humano é capaz de aprender e de ensinar, e, no processo de construção do conhecimento, todos os envolvidos aprendem e ensinam. O processo de ensino-aprendizagem é mais eficaz quando o educando participa, ele mesmo, da construção do 'seu' conhecimento e não apenas "aprendendo" o conhecimento."

O aluno atual é esperto, curioso, sente prazer em investigar, em descobrir, não aceitando mais os conhecimentos prontos, repassados pelo professor.

Nesse contexto, a tarefa do professor está cada vez mais difícil. É chegada a hora de superar a reprodução e fragmentação dos conhecimentos. O professor precisa assumir seu papel de mediador, de facilitador do processo, instigando os alunos a pensar, a refletir, a pesquisar, e conduzindo-os para a construção do conhecimento.

Creemos que se o ensino fosse verdadeiramente atrativo, contextualizado com a vivência dos alunos camponeses, o índice de reprovação seria menor e os motivos apontados poderiam ser outros.

Segundo Paro (2001, p. 119), "chega a ser espantosa a convicção com que as pessoas assumem sua culpa, sem imaginar sequer a eventualidade de ser a escola ou o professor os responsáveis por seu mau desempenho".

O autor ainda enuncia que o aluno se apropria do discurso de seus pais e mestres de que, se uns conseguem aprender e ele não é por desleixo seu ou até mesmo por falta de inteligência. Talvez, seja porque o

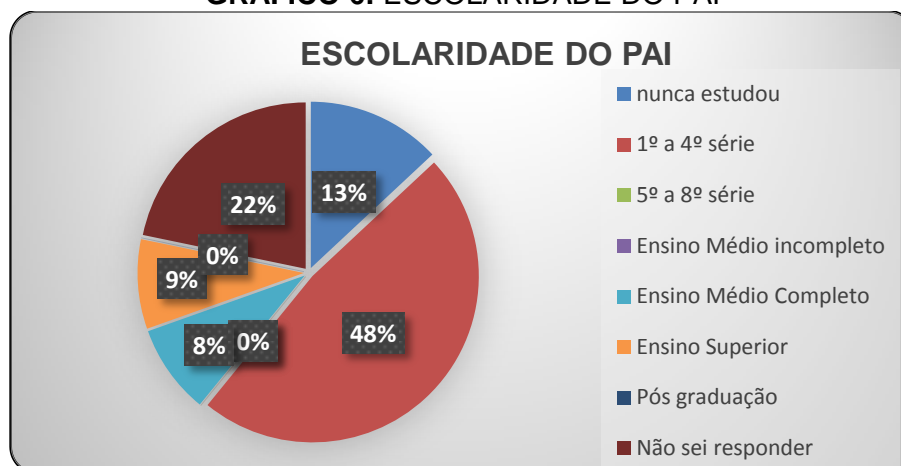
aluno não conseguiu desenvolver um bom senso crítico, até mesmo por deficiência da escola, e está habituado a estar sempre em posições inferiores devido sua origem diferenciada.

Nessa perspectiva, por mais que o aluno perceba a reprovação como um fato negativo, ele vai concebê-la como inevitável em casos em que a "obrigação escolar" não foi cumprida. Por isso, considera-a como um castigo ou uma punição por não ter estudado o suficiente. A auto responsabilização e o sentimento de culpa que os acompanham, por si só, são grandes impactos negativos na vida desses alunos.

Em poucos casos, podemos até perceber algum impacto positivo da reprovação, em que se tomam consciência de que se ele fracassou em um ano, pode obter sucesso no outro, procurando se corrigir em relação a isso. Todavia, na maior parte dos casos, os impactos são negativos, levando, muitas vezes, à evasão escolar, pois se julgam ignorantes ou mesmo incompetentes.

Questionados quanto à escolaridade dos pais, 48% dos alunos responderam que o pai possui Ensino Fundamental incompleto, 13% disseram que os pais nunca estudaram, 8% afirmam que os pais possuem Ensino Médio Completo, 9% que possuem Ensino Superior e 22% dos alunos alegaram desconhecer a escolaridade do pai, conforme percebe-se no Gráfico 6.

**GRÁFICO 6: ESCOLARIDADE DO PAI**

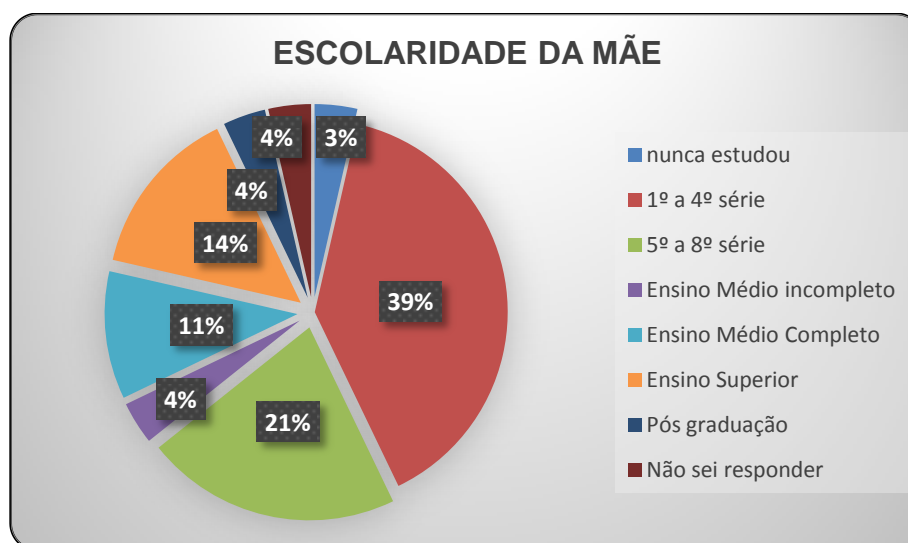


**FONTE:** Dados colhidos pela autora, 2018.



No caso das mães, 3% nunca estudaram, 39% possuem Ensino Fundamental incompleto, 21% possuem Ensino Fundamental Completo, 4% Ensino Médio Incompleto, 11% possuem Ensino Médio Completo, 14% possuem Ensino Superior, 4% desconhecem a escolaridade da mãe e 4% informaram que a mãe possui Pós Graduação, escolaridade não encontrada entre os pais, como demonstrado no gráfico a seguir.

**GRÁFICO 7: ESCOLARIDADE DA MÃE**



**FONTE:** Dados colhidos pela autora, 2018.

Percebe-se, sobretudo, que a maioria, tanto dos pais quanto das mães, possui apenas o Ensino Fundamental incompleto.

Como uma instituição de grande relevância social, a família é mantenedora de certos valores, bem como uma unidade fundamental para a solução de um leque de problemas também relacionados à educação dos filhos.

O status socioeconômico e educacional está correlacionado a gerações, ou seja, quanto maior a renda e a escolaridade dos pais melhor será o desempenho educacional dos filhos (MACHADO; GONZAGA, 2007). Assim, é evidente que a família exerce grande influência nos estudantes, entretanto, não podemos afirmar que a baixa escolaridade dos pais aqui descrita fará com que estes alunos não concluam o Ensino

Médio, uma vez que o desempenho escolar deles não depende apenas da família.

Segundo Soares (2004, p.1), os “[...] fatores que determinam o desempenho cognitivo pertencem a três grandes categorias: os associados à estrutura escolar, os associados à família e àqueles relacionados ao próprio aluno”, portanto, escola, contexto social e indivíduo.

Uma questão importante para esta pesquisa diz respeito ao preconceito e discriminação. Do total de alunos que responderam ao questionário, 64% assumiram já ter sofrido algum tipo de preconceito ou discriminação, tanto na escola quanto na sociedade, por residir no campo, como pode-se constatar no gráfico abaixo.

**GRÁFICO 8:** PERCENTUAL DE ALUNOS DISCRIMINADOS POR RESIDIREM NO CAMPO



**FONTE:** Dados colhidos pela autora, 2018.

A afirmação de terem sofrido preconceito, por residirem no campo, demonstra a ideia tida por alguns indivíduos de não pertencimento destes alunos à escola. Acredita-se que se a escola fosse reconhecida como Escola do Campo, conforme o Decreto 7352/2010, esse percentual seria menor e seria dada maior atenção a esse preconceito, que acaba sendo camuflado e/ou passado despercebido.

O homem do campo possui uma riqueza cultural que precisa ser considerada e divulgada. A escola do campo não pode fazer com que o aluno do campo sinta vergonha de ser do campo, mas que compreenda que o campo é uma realidade diferente da cidade e que ambos se completam no todo social (KOLLING; CERIOLI; CALDART, 2002, p.12).

O meio rural possui uma cultura própria e a escola precisa respeitar e valorizar, pois casos extremos de negligência a essas diferenças culturais podem contribuir para a evasão escolar.

Dessa maneira, é possível afirmar que a igualdade é inexistente nesse ambiente, já que não existe o reconhecimento dos valores culturais dos alunos. Isso deveria ser um papel fundamental a ser considerado pela escola, conforme Freire (1996, p. 42),

Uma das tarefas mais importantes da prática educativo-crítica é propiciar as condições em que os educandos em suas relações uns com os outros e todos com o professor ensaiam a experiência profunda de assumir-se. Assumir-se como ser social e histórico como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos, capaz de ter raiva porque capaz de amar. Assumir-se como sujeito porque capaz de reconhecer-se como objeto. A assunção de nós mesmos não significa a exclusão dos outros [...] A questão da identidade cultural, de que fazem parte a dimensão individual e a de classe dos educandos cujo respeito é absolutamente fundamental na prática educativa progressista, é problema que não pode ser desprezado. Tem que ver diretamente com a assunção de nós por nós mesmos.

Assim, para melhorar a qualidade da educação em nosso país, é preciso oferecer um ensino que garanta a todos os alunos a oportunidade de desenvolver seu potencial de aprendizagem em um ambiente seguro, sem exclusões, e que lhes permita contribuir para uma sociedade responsável, respeitosa, constituída por cidadãos críticos e atuantes.

A chave para essa realidade consiste em aprender a conviver com os outros, reconhecendo seus semelhantes em dignidade e direitos. Ou seja: é necessário defender-se a existência de *“Uma igualdade que não reconhece qualquer forma de discriminação e de preconceito com base*

*em origem, raça, sexo, cor, idade, religião e sangue entre outros” (CURY, 2000, p. 6).*

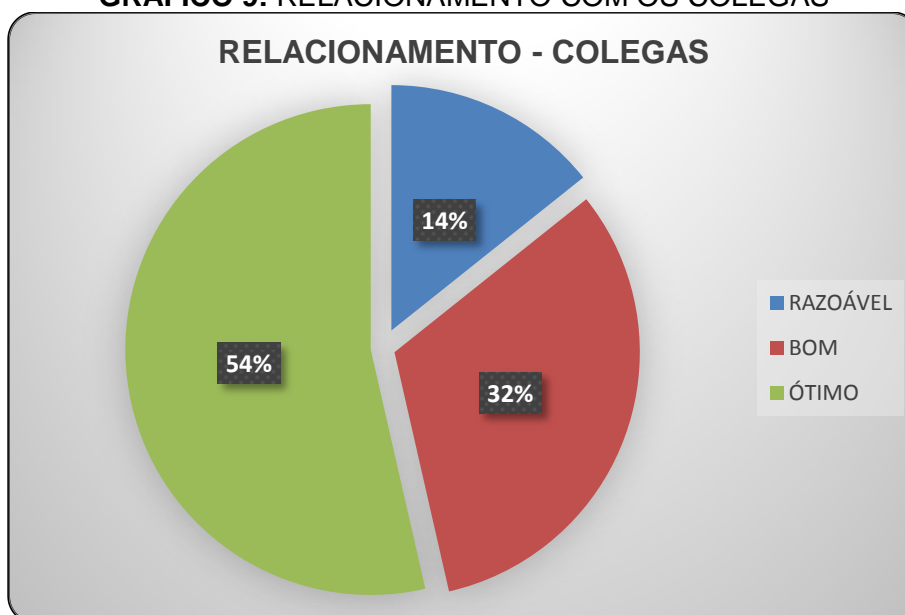
Aprender a viver com os outros significa reconhecer em cada uma das pessoas as capacidades diferentes, valorizando-as como sujeitos ativos, e reforçando a aprendizagem e o desenvolvimento educacional.

Toda comunidade escolar deve tornar visível a diversidade, discutir as diferenças, entender e ouvir os outros. Essas são experiências que ajudam a abordar o desconhecido, com a informação necessária, para quebrar os mitos e estereótipos que são a base da discriminação.

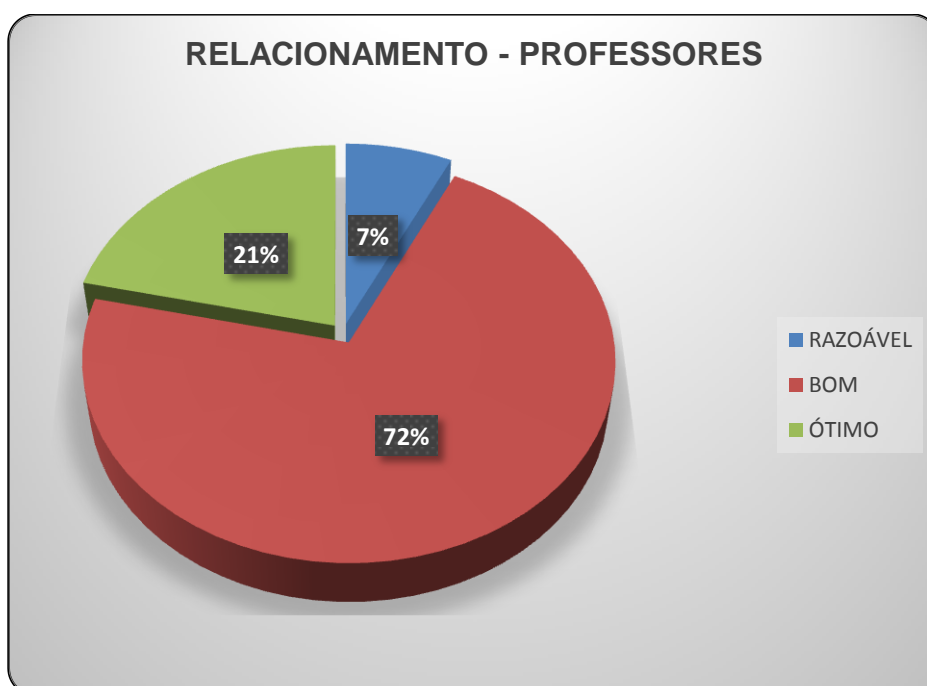
É no ambiente escolar que os alunos aprendem a interagir com pessoas diferentes; descobrem que há pessoas com diferentes modos de ser, pensar e agir. É, portanto, um espaço aonde se aprende a compartilhar e a viver juntos. Todavia, sabemos que essas diferenças favorecem o aparecimento da discriminação, fazendo com que alguns se sintam excluídos.

Ressaltamos aqui a necessidade de a escola promover ações que propiciem interação entre os alunos da zona urbana e zona rural, em que seja demonstrada como é rica e diversa a cultura de ambos os lugares, fazendo com que percebam o valor de sua própria cultura e reconheçam a do outro.

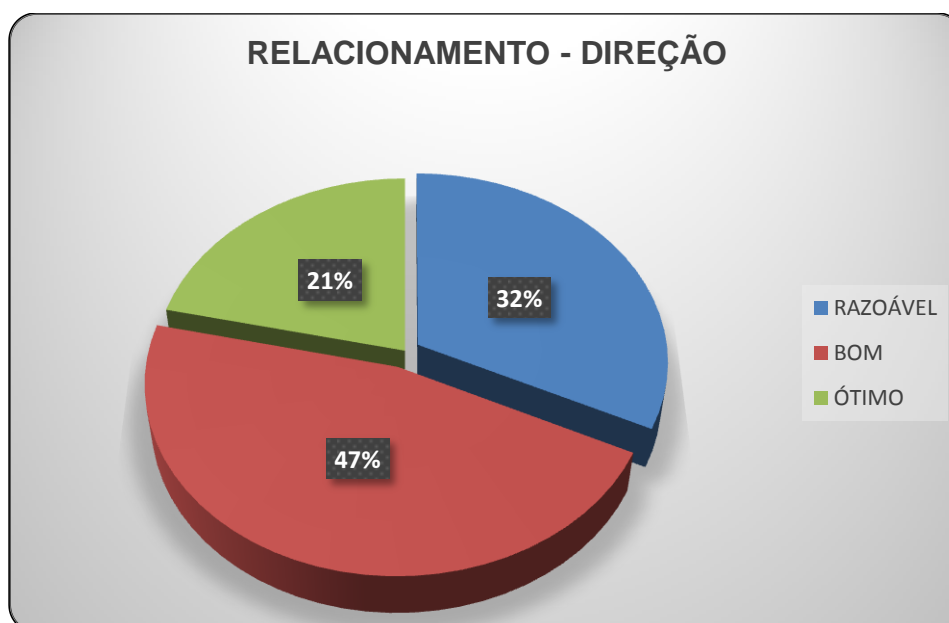
Em relação ao relacionamento que ocorre no ambiente escolar, os alunos demonstraram que há um bom relacionamento com todos os segmentos da comunidade escolar, conforme podemos observar nos gráficos 9, 10, 11, 12 e 13.

**GRÁFICO 9: RELACIONAMENTO COM OS COLEGAS**

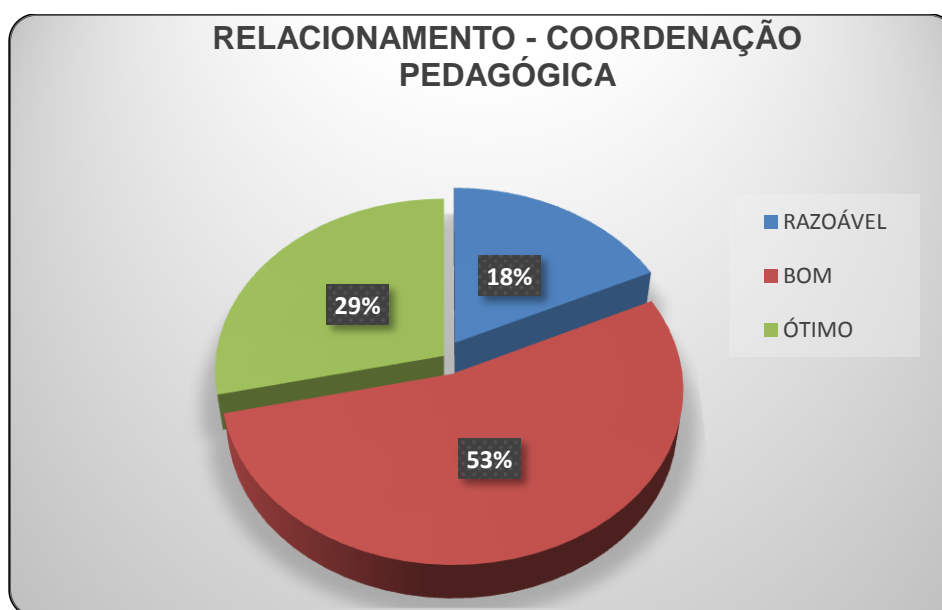
**FONTE:** Dados colhidos pela autora, 2018.

**GRÁFICO 10: RELACIONAMENTO COM OS PROFESSORES**

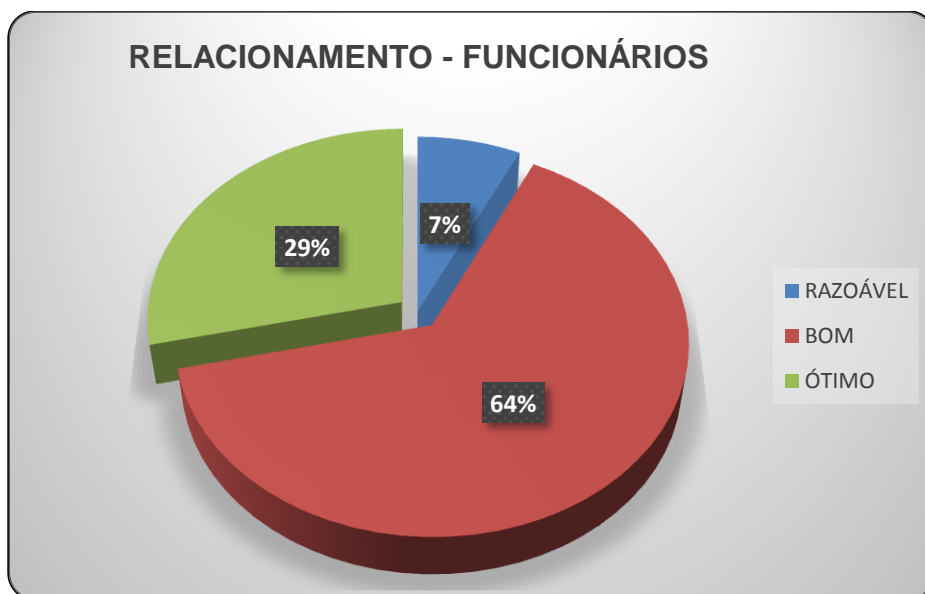
**FONTE:** Dados colhidos pela autora, 2018.

**GRÁFICO 11: RELACIONAMENTO COM A DIREÇÃO ESCOLAR**

**FONTE:** Dados colhidos pela autora, 2018.

**GRÁFICO 12 : RELACIONAMENTO COM A COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA**

**FONTE:** Dados colhidos pela autora, 2018.

**GRÁFICO 13: RELACIONAMENTO COM OS FUNCIONÁRIOS**

**FONTE:** Dados colhidos pela autora, 2018.

As relações interpessoais são essenciais em qualquer espaço social, pois estamos cercados de pessoas a todo o momento e temos que conviver com elas. Na escola não é diferente. Por esse motivo, é preciso manter boas relações entre os membros da comunidade escolar a fim de gerar o crescimento pessoal de ambas as partes.

Fritzen (1987, p. 73) afirma que

as relações interpessoais constituem a medula da vida. Elas formam e entretêm a nossa identidade pessoal. Em certo sentido, nós nos tornamos e ficamos aquilo que somos graças à atenção que nos é dispensada pelos outros.

Criar vínculos afetivos, de forma que não comprometam e não modifiquem a postura e a ética profissional, é fundamental para o bom funcionamento do trabalho e para que o processo de aprendizagem aconteça de forma prazerosa.

A educação é, portanto, esse processo de construção coletiva, contínua e permanente de formação do indivíduo, que se dá na relação entre os indivíduos, e entre eles e o conhecimento.

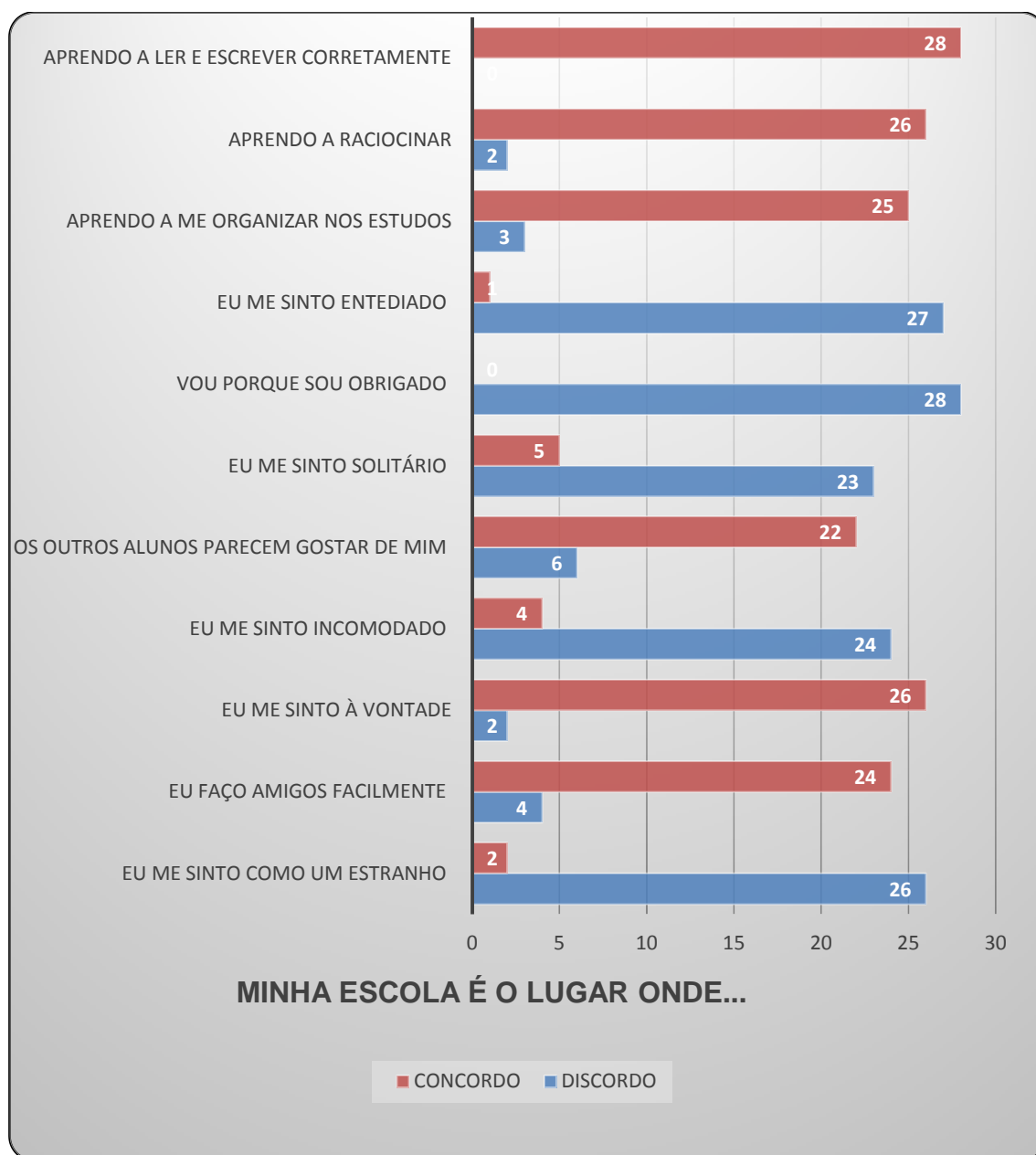
Vale ressaltar que as relações humanas dentro da escola são de fundamental importância. Como disse Freire (1996, p. 47),

Na prática educativa lidamos com gente, com crianças, adolescentes ou adultos. Participamos da sua formação. Ajudamos-os ou os prejudicamos, nesta busca estamos intrinsecamente a eles ligados no seu processo de conhecimento. Podemos concorrer com nossa incompetência, má formação, irresponsabilidade, para o seu fracasso, mas podemos, também, com nossa responsabilidade, preparo científico e gosto do ensino, com nossa seriedade e testemunho de luta contra injustiças, contribuir para que os educandos vão se tornando presenças marcantes no mundo.

A escola, ao assumir seu caráter educativo, deve valorizar a herança cultural de seus membros para que, dessa forma, as relações interpessoais possam contribuir com o processo ensino-aprendizagem.

As respostas das questões gerais sobre a escola, observadas no gráfico 14 a seguir, demonstram que a maioria dos alunos se sente à vontade com a escola e a reconhece como o ambiente propício à aprendizagem e à interação social.



**GRÁFICO 14: MINHA ESCOLA É O LUGAR ONDE...**

**FONTE:** Dados colhidos pela autora, 2018.

Mais uma vez, é possível perceber que os estudantes se sentem à vontade e acolhidos na escola, o que facilita a construção dos conhecimentos e contribui para uma aprendizagem significativa.

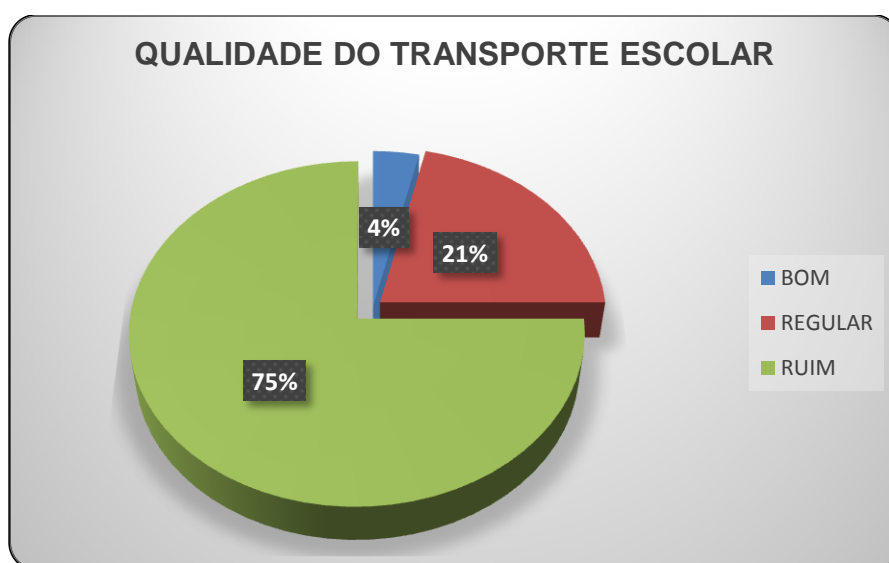
Martilenlle & Schiavoni (2009) afirmam que os grupos de alunos que melhor conseguem estabelecer relações interpessoais no meio

escolar são aqueles que apresentam também maior taxa de sucesso acadêmico.

Quando questionados sobre a qualidade do transporte escolar, 75% dos alunos afirmaram que é ruim, 21% o avaliaram como regular e apenas 4% o consideraram bom.

O gráfico a seguir apresenta a avaliação dos alunos sobre o transporte escolar utilizado diariamente.

**GRÁFICO 15: QUALIDADE DO TRANSPORTE ESCOLAR**



**FONTE:** Dados colhidos pela autora, 2018.

Esses dados são preocupantes, pois sabe-se que o transporte escolar é fundamental para a garantia da chegada dos estudantes à unidade escolar. Todavia, a segurança dos alunos corre risco quando a qualidade é comprometida.

Observa-se aqui a contradição da legislação e das políticas educacionais brasileiras. De um lado, é perceptível a tentativa de efetivação das Diretrizes Operacionais da Educação Básica das Escolas do Campo que buscam dar a elas qualidade e incentivo à permanência dos alunos no campo para ali estudarem a partir de suas realidades. De outro, tem-se o mesmo Estado Brasileiro fornecendo transporte escolar para os povos do campo estudarem na cidade. Dessa forma, estimula-se

a educação do campo, mas, por outro lado, fortalece seu fim, principalmente por ser difícil o reconhecimento de uma escola do campo que se encontra na área urbana.

Críticos da educação do campo afirmam que as Diretrizes representam um retorno ao ruralismo pedagógico que se pretendia “*fixar o homem no campo*”. Entretanto, não se trata do espaço enquanto território, pelo contrário, a escola do campo pode estar na cidade desde que efetivadas outras dimensões pedagógicas, curriculares e políticas. O lugar aonde a escola se encontra é o que menos importa, uma vez que a questão primordial é garantir o acesso à educação de qualidade que eles têm direito.

A esse respeito, o próprio Conselho Nacional de Educação (2007) enfatiza:

Não se trata, é claro, da ideia errônea de pretender fixar o homem rural no campo, uma vez que o processo educativo deve criar oportunidades de desenvolvimento e realização pessoais e sociais; trata-se, entretanto, de trabalhar sobre as demandas e necessidades de melhoria sob vários aspectos: acesso, permanência, organização e funcionamento das escolas rurais, propostas pedagógicas inovadoras e apropriadas, transporte, (...) enfim, construir uma Política Nacional de Educação do Campo.

A Resolução nº 2, de 28 de abril de 2008, que estabelece Diretrizes Complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo, em seu Artigo 8º diz que:

Art. 8º O transporte escolar, quando necessário e indispensável, deverá ser cumprido de acordo com as normas do Código Nacional de Trânsito quanto aos veículos utilizados.

§ 1º Os contratos de transporte escolar observarão os artigos 137, 138 e 139 do referido Código.

§ 2º O eventual transporte de crianças e jovens portadores de necessidades especiais, em suas próprias comunidades ou quando houver necessidade de deslocamento para a nucleação, deverá adaptar-se às condições desses alunos, conforme leis específicas.

§ 3º Admitindo o princípio de que a responsabilidade pelo transporte escolar de alunos da rede municipal seja dos

próprios Municípios e de alunos da rede estadual seja dos próprios Estados, o regime de colaboração entre os entes federados far-se-á em conformidade com a Lei nº 10.709/2003 e deverá prever que, em determinadas circunstâncias de racionalidade e de economicidade, os veículos pertencentes ou contratados pelos Municípios também transportem alunos da rede estadual e vice-versa (SECADI, 2012, p. 54).

Conforme a legislação citada acima, a oferta do transporte escolar deve seguir a regulamentação específica que garante a segurança dos alunos e pode ocorrer segundo o regime de colaboração entre Estado e Município.

Sobre esse aspecto, a direção escolar esclareceu que existe o regime de colaboração entre o Estado e o Município e que o transporte escolar atende às duas redes. Entretanto, os valores repassados do Estado para o Município são insignificantes, o que inviabiliza a oferta de transportes de boa qualidade.

Nota-se que a questão do transporte é desafiadora, pois as estradas não possuem boas condições e os ônibus quase sempre quebram. Isso resulta no atraso dos alunos e interfere no desempenho escolar, já que chegam cansados por conta de seus trajetos de ida e volta. Para muitos alunos, a unidade escolar está localizada a quase 40 quilômetros; o que resulta em cerca de 2 horas de viagem.

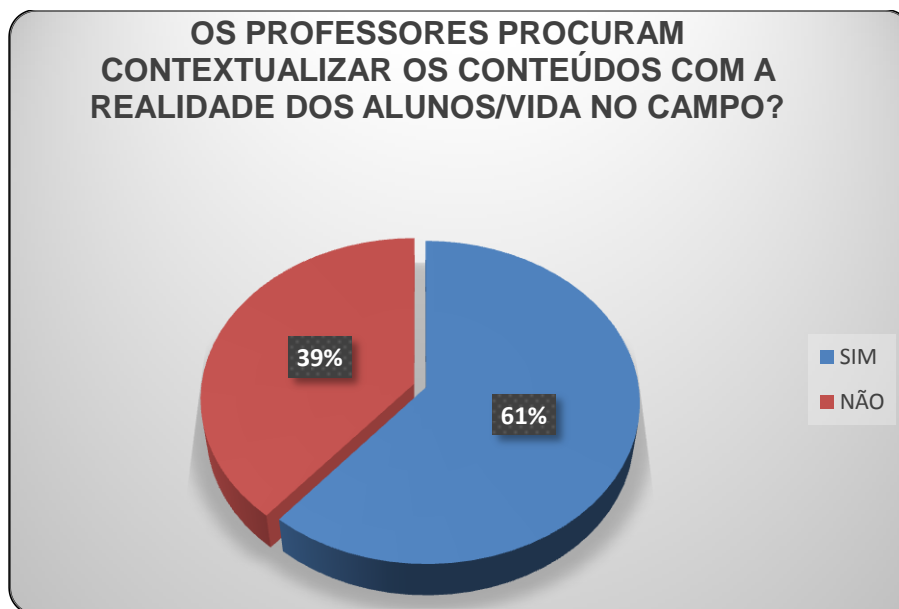
Assim, é um grande desafio a implementação da garantia da educação para os alunos camponeses, principalmente no que se refere ao transporte escolar. Contudo, é preciso ressaltar que a

Educação é um direito, onde quer que os sujeitos estejam, há que se garantir e efetivar todos os preceitos legais, e os que ainda precisam ser conquistados pelos sujeitos de direitos, sem jamais confundir com prestação de serviços, com políticas compensatórias e/ou moeda de troca (RECK, 2014, p. 35).

Em relação ao pedagógico, a pesquisa demonstra que os alunos pesquisados responderam que não é trabalhado nenhum conteúdo específico do campo nas disciplinas. Entretanto, a maioria dos alunos afirma que professores procuram, durante as explicações, exemplificar

com situações do cotidiano dos alunos - situações do campo, conforme o gráfico 16.

**GRÁFICO 16: PERCENTUAL DE CONTEXTUALIZAÇÃO DOS CONTEÚDOS**



**FONTE:** Dados colhidos pela autora, 2018.

Nesse contexto, situações nas quais os alunos sentissem a relação entre os conhecimentos estudados e os saberes do campo deveriam ser muito mais presentes, o que geraria oportunidades para a valorização de sua cultura e da socialização com os colegas pertencentes a culturas diferentes, uma vez que

É a escola que deve ajustar-se, em sua forma e conteúdo, aos sujeitos que dela necessitam; é a escola que deve ir ao encontro dos educandos, e não o contrário. (CALDART, 1999, p. 26)

Caldart (2004, p. 110) confirma ainda que

Uma escola do campo não é afinal, um tipo diferente de escola, mas sim é a escola reconhecendo e ajudando a fortalecer os povos do campo como sujeitos sociais que também podem ajudar no processo de humanização do conjunto da sociedade, com suas lutas, sua história, seu trabalho, seus saberes, suas culturas, seu jeito.

Evidencia-se assim a necessidade de a escola reconhecer que a maioria de sua clientela é constituída por alunos camponeses para, a partir daí, rever sua prática pedagógica, seu currículo e sua identidade, buscando

(...) a criação de uma escola do campo, aquela que trabalha desde os interesses, a política, a cultura e a economia dos diversos grupos de trabalhadores (as) do campo, nas suas diversas formas de trabalho e organização, na sua dimensão de permanente processo, produzindo valores, conhecimentos e tecnologia na perspectiva do desenvolvimento social e econômico igualitário desta população (KOLLING *et al*, 1998, p.63).

Questionados sobre o que a escola poderia fazer para melhorar a aprendizagem dos alunos, a maioria dos alunos respondeu que os professores poderiam melhorar a metodologia das aulas, tornando-as mais dinâmicas e atrativas.

Planejar aulas que garantam o conteúdo necessário e, ao mesmo tempo, que sejam prazerosas aos alunos é um verdadeiro desafio para os educadores. Afinal, estudantes empolgados e envolvidos com a aula aprendem muito mais.

A esse respeito, FONSECA (2004, p. 43-44) afirma que

Diversificar as fontes utilizadas em sala de aula tem sido o grande desafio de professores(...) na atualidade. Isso implica superar a relação de submissão e não ceder a sedução fácil e exclusiva do livro didático. Requer uma postura de crítica frente ao conteúdo veiculado. Felizmente, há, hoje, inúmeras possibilidades de se produzir trabalhos pedagógicos criativos e significativos.

Num mundo com tantas distrações, é realmente difícil sobressair e conquistar a atenção do aluno, instigando seu interesse e sua vontade de aprender. Assim, o anseio por aulas mais atrativas é de todo aluno, do campo ou da cidade, pois o jovem, de maneira geral, é sempre atraído por algo diferente, dinâmico, envolvente. Nessa perspectiva, fica claro

que somente o quadro, o caderno e a caneta não são mais suficientes para manter os alunos interessados em aprender.

Diante disso, é preciso pensar em novas práticas pedagógicas que incorporem a realidade do mundo contemporâneo às novas metodologias e que despertem no aluno a curiosidade e a construção da autonomia. É preciso também otimizar o espaço escolar e promover uma aprendizagem mais significativa, que acompanhe o ritmo de cada aluno e, sobretudo, a necessidade de possibilitar uma nova ação docente, na qual professores e alunos participem de um processo conjunto para aprender de forma criativa, colaborativa e dinâmica; tendo como essência o diálogo, a descoberta e a cooperação no processo de ensino e aprendizagem.

Tendo em vista que a sociedade está imersa em um meio digital, é evidente a importância de se explorar esse recurso em prol da formação do aluno e da sua interação com o mundo.

O ensino híbrido, que combina a educação tradicional e o uso da tecnologia para conquistar a personalização do ensino, também pode ajudar a conciliar a utilização de ferramentas digitais com a atenção em aulas presenciais, como o uso de livros didáticos físicos. Esse ensino é um modelo de educação formal que se caracteriza por mesclar dois modos de ensino: o online e o presencial. A palavra híbrido vem de misturado, mesclado, *blended*.

Para Bacich e Moran (2015, p. 45),

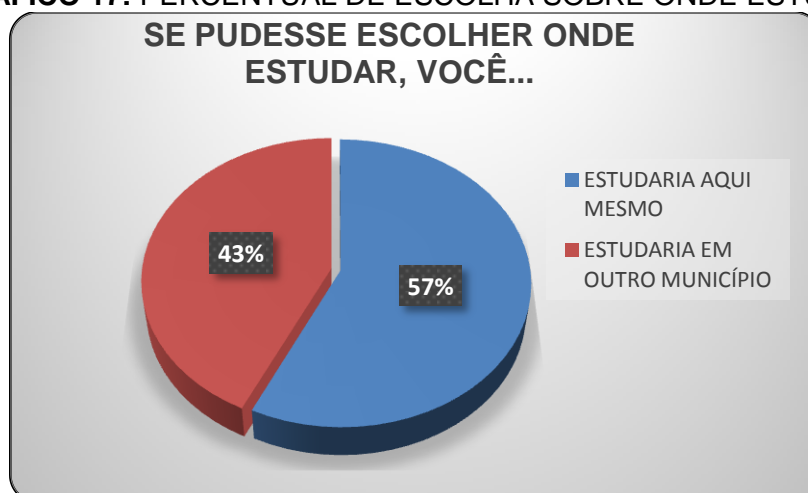
A educação sempre foi híbrida porque sempre combinou vários espaços, tempos, atividades, metodologias, públicos. Com as tecnologias digitais, com a mobilidade e a conectividade, essa abordagem é muito mais perceptível, ampla e profunda: “trata-se de um ecossistema mais aberto e criativo”.

Considerando que é proibido o uso do celular por alunos no Colégio Estadual D. Pedro I, qualquer que seja a metodologia adotada pela escola necessitará de avaliação prévia. Assim, é importante que, durante a transição pela qual ela passará caso queira implementar o uso da tecnologia, os processos devem ser claros entre os profissionais e os

alunos, construindo diálogos constantes para lidar com obstáculos e dificuldades. Aos poucos, com horários e expectativas bem definidos em relação à utilização das novas ferramentas, será possível educar docentes e discentes para que todos se beneficiem e aprendam a usar a tecnologia a seu favor, sem se tornarem dependentes dela.

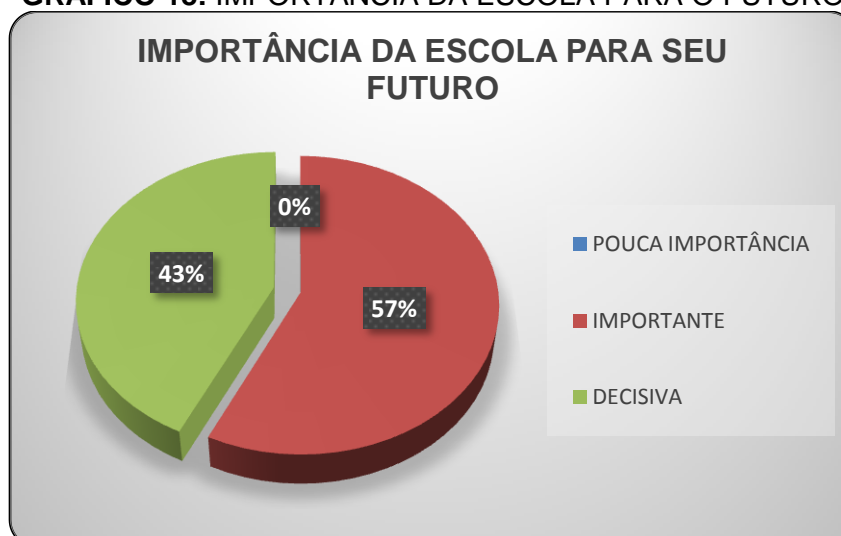
Os próximos Gráficos 17 e 18 mostram que, apesar de a escola ainda não se adequar totalmente à sua clientela, a maioria dos alunos afirma que, mesmo que tivessem outra oportunidade, continuariam estudando nela e reconhecem a importância da escola em suas vidas.

**GRÁFICO 17: PERCENTUAL DE ESCOLHA SOBRE ONDE ESTUDAR**



**FONTE:** Dados colhidos pela autora, 2018.

**GRÁFICO 18: IMPORTÂNCIA DA ESCOLA PARA O FUTURO**



**FONTE:** Dados colhidos pela autora, 2018.



O papel da escola é socializar o conhecimento. É seu dever atuar na formação moral dos alunos. Essa soma de esforços promove o pleno desenvolvimento do indivíduo como cidadão.

A escola é, portanto, o lugar onde o jovem deverá encontrar os meios de se preparar para realizar seus projetos de vida. Por isso, a qualidade de ensino é condição necessária, tanto na sua formação intelectual quanto moral, pois, sem formação de qualidade, ele poderá ver seus projetos frustrados no futuro.

Solicitados a estabelecer um diferencial entre a escola do Ensino Fundamental que estudaram no campo e a escola do Ensino Médio que estão estudando, a maioria dos alunos apontou que a estrutura física e a formação dos professores da escola atual são melhores.

Segundo o Aluno 1, *"a estrutura da escola da cidade é melhor, a escola é mais espaçosa, tem pátio, refeitório"*, e o Aluno 4 complementa dizendo que *"a maioria dos professores daqui são formados na matéria que dá aula"*.

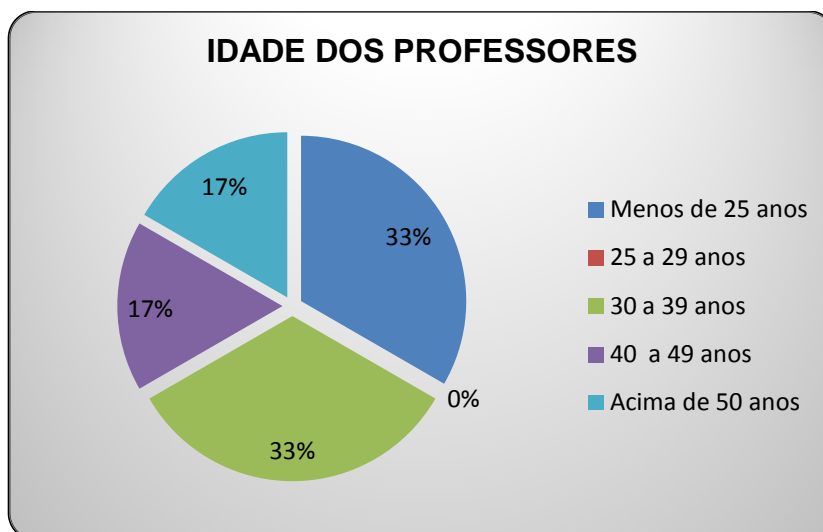
O Aluno 2 afirma que *"aqui é mais difícil pela quantidade de disciplinas, o método e avaliação são diferentes, mas nos obriga a estudar mais para atingir a média da escola"*.

A esse respeito, não tem como esta pesquisa confrontar esses dados e realizar a análise no diferencial apontado pelos alunos, pois faltam os parâmetros necessários. Observa-se apenas a avaliação positiva que os alunos fizeram da escola.

#### **4.2 Análise dos Questionários dos Professores**

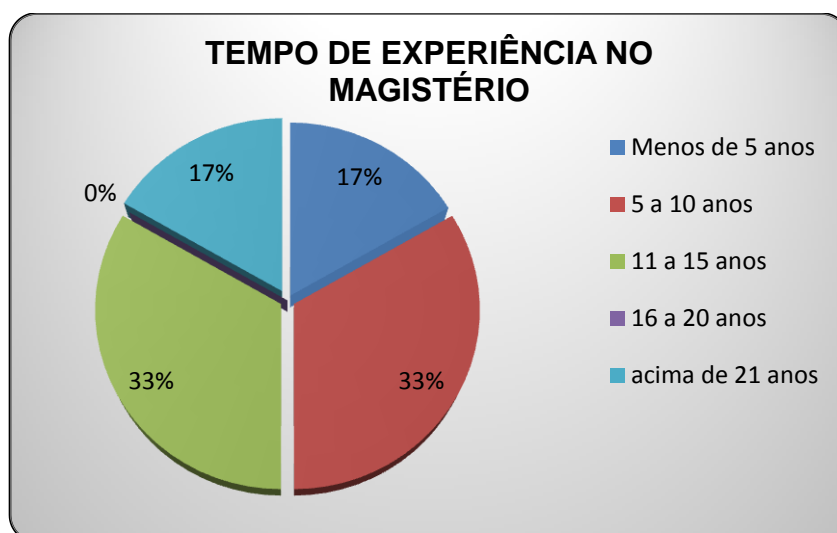
Após a análise dos dados coletados, percebemos que a maioria dos docentes pesquisados são do gênero feminino, sendo 17% dos docentes do sexo masculino e 83% do sexo feminino.

Quanto à idade dos docentes, a pesquisa revelou que a maioria tem idade superior a 30 anos, conforme gráfico a seguir. Esse dado demonstra um quadro docente com maior maturidade, o que os torna mais seguros no trabalho desenvolvido.

**GRÁFICO 19: FAIXA ETÁRIA DOS PROFESSORES**

**FONTE:** Dados colhidos pela autora, 2018.

O tempo de magistério foi outro ponto investigado nesta pesquisa. A análise do gráfico 20 demonstra que a maioria dos professores pesquisados (83%) leciona a mais de 5 anos, ou seja, possuem uma considerável experiência já firmada ao longo da vivência em sala de aula.

**GRÁFICO 20: TEMPO NO MAGISTÉRIO**

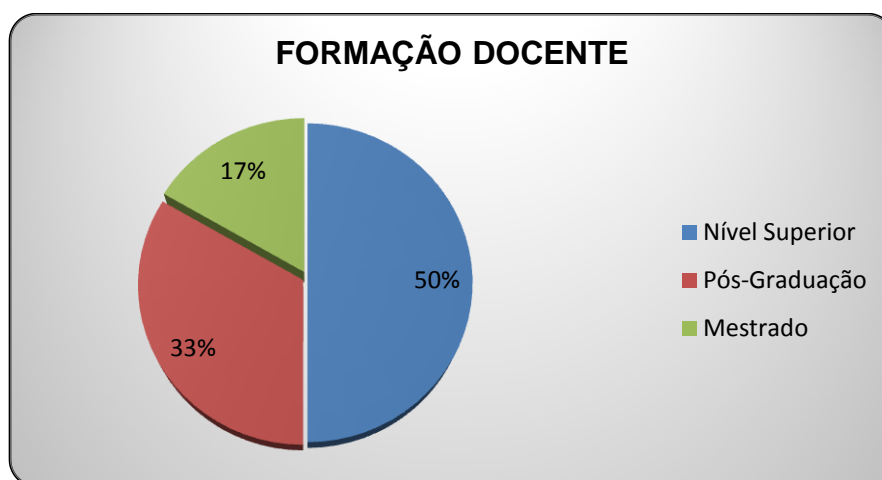
**FONTE:** Dados colhidos pela autora, 2018.

Porto (2012) afirma que o professor, como qualquer outro profissional, adquire experiências com as práticas diárias e, com o passar

dos tempos, vai se obtendo novas metodologias de ensino, embasadas em experiências ao longo da carreira.

No próximo gráfico (21), percebemos que todos os docentes pesquisados possuem graduação na área específica em que atuam. Desses, metade são pós-graduados na área da educação e uma professora está concluindo o Mestrado em Ciências da Educação.

**GRÁFICO 21: NÍVEL DE FORMAÇÃO DOCENTE**



**FONTE:** Dados colhidos pela autora, 2018.

Apesar de todos serem graduados, algumas disciplinas da escola não possuem professores habilitados e são distribuídas entre os professores que atuam em área afim. Por exemplo, a disciplina de Física é lecionada por uma professora licenciada em Matemática.

Sabemos que em sua formação inicial, o professor não detém de todos os saberes necessários para que atenda a todas as necessidades de uma sala de aula. Esta muda de acordo com cada realidade e, com isso, é necessário que o/a professor/a permaneça estudando, realizando uma formação continuada, a fim de (re)aprender ou (re)significar suas práticas diárias e aprimorar seus conhecimentos e suas práticas.

Dessa maneira, Delors (2003, p. 160) coloca que

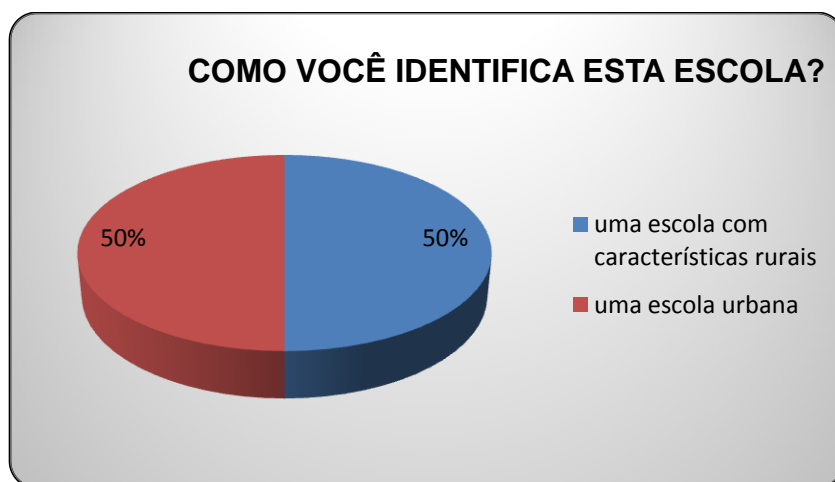
A qualidade de ensino é determinada tanto ou mais pela formação contínua dos professores, do que pela sua formação

inicial... A formação contínua não deve desenrolar-se, necessariamente, apenas no quadro do sistema educativo: um período de trabalho ou de estudo no setor económico pode também ser proveitoso para aproximação do saber e do saber-fazer.

Assim, a formação inicial e, especialmente a formação continuada, é indispensável e decisiva para professores, pois, dessa forma, se preparam para enfrentar as dificuldades, as adversidades e as diversidades que possam aparecer durante a vida profissional. Para isso, é necessário que cada sujeito se comprometa com a qualificação, tendo em vista sua necessidade e urgência.

Solicitados a identificar a escola, metade dos professores pesquisados a identifica como escola urbana e, a outra metade, reconhece as características rurais na escola, conforme observamos no gráfico abaixo.

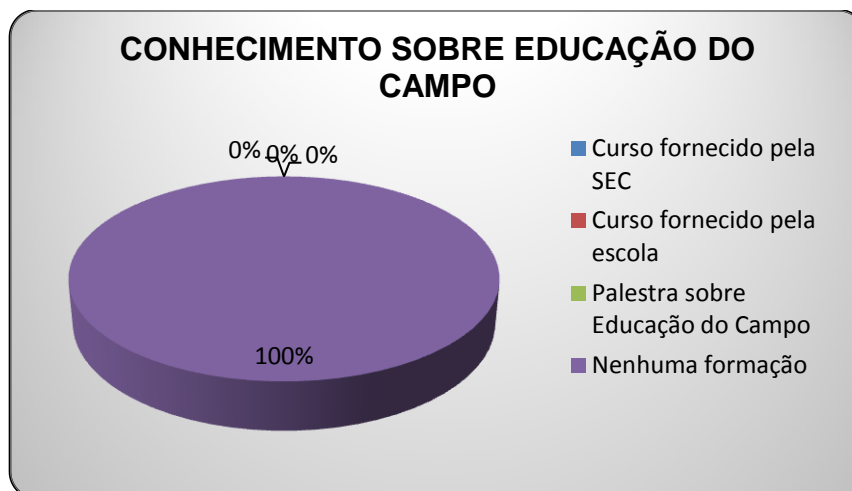
**GRÁFICO 22: IDENTIFICAÇÃO DA ESCOLA PELOS DOCENTES**



**FONTE:** Dados colhidos pela autora, 2018.

Esse resultado mostra que a escola ainda não oportunizou ao corpo docente uma discussão mais aprofundada sobre sua identidade. Essa percepção é complementada no próximo gráfico, que demonstra o nível de conhecimento dos docentes sobre o tema Educação do Campo.

**GRÁFICO 23: NÍVEL DE CONHECIMENTO DOS DOCENTES SOBRE EDUCAÇÃO DO CAMPO**



**FONTE:** Dados colhidos pela autora, 2018.

Questionados sobre a participação em alguma atividade de desenvolvimento profissional, como curso, palestra ou oficina com a temática "Educação do Campo", 100% dos pesquisados afirmaram nunca terem participado de nenhuma formação ou capacitação.

O aprimoramento do professor é primordial para avançar na qualidade do ensino. Pensar a melhoria da educação e, nesse caso específico a educação do campo, é, também, buscar incentivar a formação do docente como estratégia para essa mudança, uma vez que

Estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projetos próprios, com vista, à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional [...] a formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de refletividade crítica sobre as práticas e de (re) construção permanente de uma identidade pessoal (GOMES, 1995, p. 25).

Em consonância a isso, Freire (1996, p. 43) afirma que “na formação permanente dos professores, o momento fundamental é a reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática”. Assim, é

necessário que os docentes saiam do dito comodismo de uma prática constante e imutável e (re)planejem suas ações dentro da sala de aula para /alcançarem melhor os educandos, em especial, os camponeses.

Todos os docentes pesquisados afirmaram desconhecer o Decreto 7352/2010 que dispõe sobre a Educação do Campo e que reconhece o Colégio Estadual D. Pedro I como Escola do Campo por, segundo o Decreto, atender predominantemente a populações do campo.

Percebe-se que o não reconhecimento da identidade da escola como Escola do Campo está intimamente vinculada à formação docente ou ao conhecimento que possuem sobre a educação do campo, as diretrizes, objetivos e propostas. Isso implica negativamente em suas atuações pedagógicas, prejudicando também a elaboração e implementação do Projeto Político Pedagógico e o desenvolvimento de ações de reconhecimento da identidade da escola.

Todavia, de forma unânime, os professores acham importante terem uma formação pedagógica específica para exercerem a docência e que a sua falta pode acarretar dificuldade na relação professor-aluno. Dificuldade essa que se configura, principalmente, em identificar as necessidades dos alunos e em comprometer-se com o processo de ensino-aprendizagem.

Demonstram, assim, concordarem com Leitão de Mello (1999, p.26) ao afirmar que

(...) a formação [...] é um processo inicial e continuado, que deve dar respostas aos desafios do cotidiano escolar, da contemporaneidade e do avanço tecnológico. O professor é um dos profissionais que mais necessidade tem de se manter atualizado, aliando à tarefa de ensinar a tarefa de estudar. Transformar essa necessidade em direito fundamental para o alcance de sua valorização profissional e desempenho em patamares de competência exigidos pela sua própria função social.

Dessa forma, é necessária a formação continuada do professor, a qual pressupõe a adoção de conhecimentos, competências e habilidades para ensinar o que o aluno precisa e deve aprender.

Para tanto, o professor precisa (re)conhecer a história da sua escola, do seu lugar, do seu povo, e conhecer as características e tendências socioeconômicas de seu município e de sua comunidade escolar.

Ao responderem à questão que solicitava uma conclusão ao considerar o Decreto 7352/2010 e ao perfil dos alunos do Colégio Estadual D. Pedro I, todos os professores reconheceram que a escola deveria ser considerada Escola do Campo.

Os professores foram questionados se o ensino oferecido respeita a origem dos alunos. Todos responderam que sim, pois *"nossa escola é formada pela maioria de alunos da zona rural e nós procuramos adequar a nossa metodologia com seus anseios e peculiaridades"* (Professora 1).

Ainda sobre essa questão, a Professora 2 disse que *"É perceptível pela escolha do conteúdo e a forma como é abordado, além da programação do calendário escolar que prioriza os meses que não têm chuvas, visando facilitar a locomoção dos alunos da zona rural"*.

Nota-se que, nos argumentos, os professores se esforçam em encontrar metodologias para trabalhar em suas disciplinas, mesmo com os diversos desafios diários. Os professores sabem que a origem e a realidade dos alunos são fatores importantes para definirem as metodologias e os conteúdos a serem trabalhados em suas aulas.

Apesar da predominância de alunos residentes na zona rural, a escola também atende a alunos residentes na zona urbana. Questionados se há alguma distinção entre os discentes no tocante à aprendizagem, os professores argumentaram que não percebem grandes diferenças apesar de os alunos da zona urbana terem melhor acesso às tecnologias de informação e demonstrarem maior perspectiva de continuação dos estudos.

Entretanto, a Professora 3 respondeu que *"às vezes há diferença porque seguimos um currículo único e as classes dos alunos da zona rural são superlotadas, o que dificulta o acompanhamento da aprendizagem individual dos alunos"*.

Analisando a fala da Professora 3, contata-se que, apesar de os docentes buscarem contextualizar os conteúdos com a vida dos alunos, eles encontram dificuldades uma vez que o currículo adotado é o currículo da escola urbana que, de certa forma, prioriza a minoria dos alunos.

A esse respeito, Silva (2010) salienta que, no interior das escolas, existem forças que, articuladas, respondem pelas metodologias e os conteúdos adotados no currículo. Porém, as experiências dos alunos precisam ser problematizadas.

Nessa questão, os professores concordam que é preciso levar em consideração os interesses e os perfis dos alunos que são, em sua maioria, de origem campestre. Por isso, faz-se necessário, segundo as palavras da Professora 4, *"saber dos alunos se eles se sentem prejudicados com essa condição de estudar em uma escola urbana e que não é considerada como escola do campo"*.

Finalizando o questionário, perguntou-se aos professores se acreditam ser necessário rever o Projeto Político Pedagógico da escola, considerando a existência do Decreto 7352/2010. Eles responderam que sim, a fim de adequá-lo ao perfil dos alunos do campo, revendo o currículo e a metodologia para relacionar prática escolar às vivências do campo.

Parafraseando Moreira (2007, p.19), o currículo é o coração da escola, é o espaço central em que atuamos. É o que nos torna, nos diferentes níveis do processo educacional, responsáveis pela sua elaboração. Por isso, o papel do educador é fundamental. Ele é um dos grandes artífices da construção do currículo que se materializam nas escolas e nas salas de aula.

Considerando-se o tipo de sociedade que teremos no futuro, no campo, as suas práticas sociais, políticas e de produção estarão refletidas no currículo escolar que hoje formos capazes de oferecer às crianças e às comunidades do campo de modo geral, isto é necessário para podermos compreender com maior clareza que visão de educação e que modelo de homem e mulher estamos propondo às novas gerações (SANTOS; ALMEIDA, 2012, p. 142-143).



Seguramente, os professores pesquisados compreendem a importância do currículo, pois é ele que representa o tipo de sociedade, de educação e de ser humano que queremos formar para as futuras gerações. Por isso, o papel do professor como questionador torna-se importante na discussão sobre o currículo. Do contrário, ele será apenas um reprodutor, um tarefeiro para execução de um currículo pensado e elaborado por outros e descontextualizado da própria realidade.

### **4.3 Análise do Projeto Político Pedagógico**

O Documento que revela a identidade da Escola é o Projeto Político Pedagógico (PPP), que

não se resume no documento escrito que formaliza as concepções, objetivos, conteúdos, metodologia de trabalho e sistemática de avaliação de uma escola. Ele é exercício de construção permanente que acompanha e é acompanhado pela prática pedagógica cotidiana se fazendo e refazendo. (MACHADO; FERNANDES; OLIVEIRA, 2014, p. 19)

Portanto, o PPP não é um documento qualquer. Ele é, ou deveria ser, o guia das ações educativas da escola, pois, a partir dele, é possível compreender as concepções de educação, do ser humano e da sociedade que a escola almeja formar.

O PPP para além das instruções escolar, é vinculado a um projeto de sociedade, uma vez que não apenas os estudantes, mas o sujeito que tem uma inserção social e que, dependendo da formação recebida, pode contribuir significativamente para a transformação dessa sociedade (MACHADO; FERNANDES; OLIVEIRA, 2014, p. 19).

Machado (2008, p. 192) explicita a importância do PPP, dizendo que

O projeto político-pedagógico traduz a concepção e a forma de organização do trabalho pedagógico da escola com vistas ao cumprimento de suas finalidades. As finalidades têm caráter

social, implicando na explicitação do tipo de sujeito que se deseja formar e para qual tipo de sociedade.

Para Machado (2008, p. 193), a elaboração do PPP, assim como a prática pedagógica, “[...] não se satisfaz sem um referencial teórico-metodológico que evidencie a concepção de sociedade, educação, conhecimento e de criança-jovem homem”.

Para a autora, o PPP está vinculado a um projeto histórico social maior, não podendo ser concebido apenas como mais um documento de funcionamento da escola.

A primeira análise do documento, que foi posteriormente confirmada com a direção escolar, demonstra que a construção do PPP ocorreu no decorrer do ano letivo de 2016, no diálogo apenas entre o corpo docente e a equipe gestora, seguindo as orientações da SEC.

O trabalho de elaboração foi feito em grupos de trabalho, compostos apenas pelos professores e pela direção escolar, que foram responsáveis por buscar informações para o delineamento teórico do projeto e posterior socialização coletiva. Contudo, a falta da participação da comunidade na elaboração do PPP da escola, transforma-o em apenas “mais um documento” escolar, de existência obrigatória.

Questionada sobre a falta da participação da comunidade escolar, a direção alegou que há grande resistência da comunidade em participar das questões da escola, principalmente das questões burocráticas. Enfatizou ainda que os demais segmentos só se fazem presentes na unidade escolar quando convocados.

Apesar dessa visão da comunidade externa, entendemos que a participação dela nas decisões da escola implica resultados positivos e alterações reais na busca por uma educação cidadã, de participação e conscientização política. Dessa forma, Paro (1997, p.16) afirma que,

Por mais colegiada que seja a administração da unidade escolar, se ela não inclui a comunidade, corre o risco de constituir apenas mais um arranjo entre os funcionários do

Estado, para atender a interesses que, por isso mesmo, dificilmente coincidirão com os da população usuária.

É possível perceber, então, que a escola e a comunidade na qual ela está inserida devem, de fato, interagir e estabelecer um diálogo contínuo para compreensão mútua que busque, não só na construção coletiva do PPP, que atende aos diferentes interesses, especificidades, cultura e modo de vida dos educandos, mas também nas demais atividades cotidianas da escola. Afinal, a educação é um ato politizado e consumado com a participação de todos.

Outro ponto analisado e de fundamental importância é em relação à identidade da escola como escola meramente urbana. Isso leva os atores a serem engessados nas políticas direcionadas ao modelo urbano de educação, o que dificulta a criação de um projeto pedagógico coerente com as questões da vida campesina.

Essa situação contribui para alimentar a negação de uma política da diferença cultural que conceba o direito à identidade social e cultural dos sujeitos que vivem *no* e *do* campo. É por meio do Projeto Político-Pedagógico da escola que se expressa o currículo a ser trabalhado.

Dessa maneira, o projeto político pedagógico da escola do campo implica partir da realidade e de uma concepção de educação dialética. Por isso a elaboração e a implementação devem ser coletivas e discutidas. Nesse sentido, o PPP deve levar em conta as experiências educativas dos movimentos sociais do campo e superar a dicotomia entre escola rural e escola urbana. Para tanto é preciso buscar a visão de totalidade e igualdade social e de respeito às diversidades culturais para que o campo seja uma opção de vida, de trabalho, de desenvolvimento social, de cultura constituída por meios de políticas públicas e de cidadãos sujeitos de direitos (SOUZA, 2008, p. 28).

É notório que, por não ser reconhecida como Escola do Campo, o currículo da escola estudada não reconhece as especificidades da diversidade. Os conteúdos prescritos são específicos de uma escola urbana, e não foi encontrada, na proposta curricular da escola, a inserção

de conteúdos que materializem as diferentes identidades dos estudantes e suas vivências, que são as diferenças sociais e culturais.

O currículo é *lócus* de disputa e de afirmação de poder que tenciona a educação a partir do que é instituído por quem elabora estes documentos. No sentido atribuído por Arroyo (2011, p. 13), o currículo é “[...] o território mais cercado, mais normatizado. Mas também o mais politizado, inovado, ressignificado”.

Compreendida do interior das relações sociais de produção capitalista, a escola tanto urbana quanto rural, tem suas finalidades, programas, conteúdos e métodos definidos pelo setor industrial, pelas demandas de formação para o trabalho nesse setor, bem como linguagens e costumes a ele ligados. Sendo assim a escola não incorpora questões relacionadas ao trabalho produtivo, seja porque, no caso, o trabalho agrícola é excluído de suas preocupações [...] (RIBEIRO, 2012, p.294).

Por esse motivo, o PPP deve ser pensado no coletivo, com a participação de todos os sujeitos, buscando-se um currículo com referência principal na formação humana e no modo de produção de vida dos camponeses/trabalhadores e que faça nexos com as relações sócio-históricas, políticas e culturais.

Todavia, esse trabalho, segundo a diretora escolar, é mais complexo do que imaginamos, pois a SEC argumentou que somente o MEC pode reconhecer a escola como Escola do Campo, mesmo com a legislação já identificando-a.

Dessa forma, a escola agora tem o grande desafio de buscar o reconhecimento federal como Escola do Campo que, para além da conquista de incentivos financeiros, poderá ofertar a educação do campo que apresente uma reflexão pedagógica originada das diversas práticas de educação desenvolvidas no campo e/ou pelos sujeitos do campo. Sobre isso, Fernandes (2002, p. 97) observa que

A Educação do Campo é um conceito cunhado com a preocupação de se delimitar um território teórico. Nosso pensamento é defender o direito que uma população tem de

pensar o mundo a partir do lugar onde vive, ou seja, da terra em que pisa, melhor ainda: desde a sua realidade. Quando pensamos o mundo a partir de um lugar onde não vivemos, idealizamos um mundo, vivemos um não lugar. Isso acontece com a população do campo quando pensa o mundo e, evidentemente, o seu próprio lugar a partir da cidade. Esse modo de pensar idealizado leva ao estranhamento de si mesmo, o que dificulta muito a construção da identidade, condição fundamental da formação cultural.

Além dela, no que diz respeito à construção de uma escola do campo, Caldart (2002, p. 24) defende que

Construir uma escola do campo significa pensar e fazer a escola desde o projeto educativo dos sujeitos do campo, tendo o cuidado de não projetar para ela o que sua materialidade própria não permite; trazer para dentro da escola as matrizes pedagógicas ligadas às práticas sociais; combinar estudo trabalho, com a cultura, com organização coletiva, com postura de transformar o mundo..., prestando atenção às tarefas de formação específicas de tempo e do espaço escolar, pensar a escola desde o seu lugar e os seus sujeitos, dialogando sempre com a realidade mais ampla e com as grandes questões da educação e da humanidade.

A citação acima demonstra como deve ser pensada a escola do campo em suas concepções e suas práticas diárias para que haja a educação efetiva e emancipadora, que respeita às especificidades e a coletividade, de forma a promover uma formação específica que considere os espaços e o tempo escolar de cada um. É somente com uma gestão verdadeiramente democrática que se pode ser construído um projeto na/da escola.

Nesse contexto, Falsarella (2013, p. 26) afirma que

Bem formulado, o projeto pedagógico é um guia para a melhoria da escola e da formação docente. Ao propiciar a reflexão sobre a prática, o PPP pode trazer bons resultados tanto para a aprendizagem dos alunos quanto para a comunidade escolar. Mas há muito ainda a trilhar para que tal prática social se estabeleça plenamente no âmbito da educação escolar pública brasileira. As dificuldades são muitas, mas não insuperáveis.

Compreende-se, portanto, que não será uma tarefa fácil. A escola deverá reiniciar, reinventar-se diante dos vários desafios para que, dessa vez, a educação seja realmente pensada e promovida para seus reais sujeitos.

## CONCLUSÃO

Este estudo buscou compreender a Educação do Campo presente no currículo escolar do Colégio Estadual D. Pedro I. Tal compreensão tornou-se complexa ao descobrir que a própria escola não se reconhece como instituição de Educação do Campo.

Todavia, os objetivos específicos estipulados para esta pesquisa foram atingidos, pois, no decorrer da análise dos questionários, do PPP e da entrevista com a diretora escolar, percebemos que:

I - Os docentes têm a preocupação de selecionar os conteúdos escolares e ministrá-los considerando o contexto sócio-econômico-cultural dos alunos, apesar do total desconhecimento sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação do Campo;

II - Não há uma relação estreita entre a escola e a comunidade local. Apesar de a escola sempre convocar e tentar se relacionar, a comunidade, especialmente os pais, não se fazem presentes na escola; o que dificulta a interação e construção coletiva e/ou acompanhamento do PPP da escola;

III - As maiores dificuldades enfrentadas pelos alunos camponeses dizem respeito às más condições do transporte escolar e à discriminação por morarem no campo. Apesar dessas dificuldades, os alunos demonstraram gostar da escola e reconheceram que os professores sempre procuram contextualizar as aulas com o cotidiano deles.

Sugerimos que essas ações devem ser incluídas no PPP após reflexões com a comunidade escolar. Isso permitiria discussão em relação aos problemas enfrentados pelos alunos do campo e estratégias adequadas para superá-los, possibilitando a promoção de uma educação voltada para o respeito e a valorização do indivíduo.

Notamos também que a comunidade escolar tem uma preocupação para que a educação seja humanizadora, respeitando aspectos próprios dos sujeitos do campo. Por isso, há tentativas de articular o estudo da realidade na escola. Perspectiva essa que

possibilitaria uma articulação entre os saberes locais, ao partir da realidade dos sujeitos, com os conhecimentos científicos universais.

Entretanto, as lacunas na formação dos professores, no que tange ao conhecimento sobre a educação do campo, seus objetivos, princípios e diretrizes, minimiza e empobrece o processo de construção de conhecimentos necessários à autonomia política, econômica e social dos sujeitos envolvidos neste processo.

Assim, a formação dos professores do Colégio Estadual D. Pedro I, em Sebastião Laranjeiras - BA se revelou como uma formação urbana tradicional, em que todos os professores possuem formação inicial e, vários com formação continuada, porém, nenhuma delas voltadas para a escola do campo.

Fato que, de certa forma, explica o porquê de a escola ainda não ser identificada como escola do campo, apesar da legislação em vigor. A falta desse reconhecimento impossibilita o desenvolvimento de ações específicas da Educação do Campo. Como é possível ensinar aquilo que não foi aprendido ou aquilo com o que não se identifica?

Observamos que é imperiosa a reformulação do PPP a fim de incluir uma proposta que revele a identidade da escola como escola do campo. Para tanto, faz-se necessária uma formação dos professores para que eles possam discutir, elaborar e implementar a proposta pedagógica de escola do campo.

Isso tudo demonstra a necessidade de um trabalho de orientação, organização e formação para a escola do Campo, visando à formação do quadro de professores, com currículo adequado às necessidades da comunidade e à participação efetiva e democrática de toda a comunidade nas decisões dos rumos da educação escolar. Em suma, a integração da escola com a comunidade.

As políticas públicas *Por Uma Educação no/do Campo* vêm se tornando extremamente importantes para os povos do campo. Elas são o resultado de luta por uma escola que defenda, reconheça, fortaleça e garanta o direito a uma educação vinculada às suas necessidades



sociais, e que seja pautada nos interesses da comunidade, com as adaptações necessárias à vida no campo.

Convém destacar que, para ser uma escola no campo, não basta possuir leis. É preciso se tornar prática, pois as leis, por si só, não garantem a efetivação da educação do campo. Cabe agora à escola lutar pelo reconhecimento federal para implementação da oferta da Educação do Campo.

Uma educação no/do campo não irá acontecer por mero desejo da pesquisadora. Uma educação emancipatória só poderá ser efetivada se os envolvidos estiverem em movimento.

Com a pesquisa realizada foi possível conhecer as concepções da equipe escolar, entender como elas encaram o ensino do campo, seus desafios e suas expectativas no processo ensino e aprendizagem. Sendo assim, havendo diretrizes ou não para o ensino do campo, sabe-se que a comunidade escolar possui grande poder de decisão nos processos educacionais. Contudo, para que haja mudanças, é necessário que a escola, família e comunidade entrem no movimento de luta.

É necessário, também, buscar romper com o paradigma binário educação campo-cidade, compreendendo esses dois espaços como complementares, principalmente por a escola atender a alunos do campo e da cidade.

Na visão de uma relação híbrida, em que o campo não vive sem a cidade, que não vive sem o campo, é preciso transitar entre ambas as culturas e interesses, já que os diferentes espaços carregam traços identitários distintos e, ao mesmo tempo, complementares. É, sobretudo, inegável o fato de que o funcionamento de um espaço depende do outro. Por isso, não devemos polarizar a dicotomia das relações existentes entre campo-cidade, mas problematizá-las, sem deixar que a educação perca de vista os processos identitários e culturais.

Nesse sentido, precisamos discernir o papel da escola do campo na cidade, de modo a tornar seu ensino uma tarefa específica, a partir de

uma proposta adequada que atenda aos alunos de várias culturas e múltiplas identidades.

Portanto, enfatiza-se o desafio de construir coletivamente o PPP da escola pesquisada, elaborando um currículo específico, centralizado nas diferenças. Assim, o currículo passará a ser um “documento das identidades”.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Rosmeire A. de. **(Re) criação do campesinato, identidade e distinção**: a luta pela terra e o habitus de classe. São Paulo: Editora UNESP, 2006.

BACICH, L; MORAN, J. Aprender e ensinar com foco na educação híbrida. **Revista Pátio**, nº 25, junho, 2015, p. 45-47. Disponível em: <http://www.grupoa.com.br/revistapatio/artigo/11551/aprender-e-ensinar-com-focona-educacao-hibrida.aspx>.

BATISTA, Francisca Maria Carneiro. **Educação Rural**: das experiências à política pública. Brasília, DF: Editorial Abaré, 2003.

BATISTA, Maria do Socorro Xavier. **Os movimentos sociais cultivando uma educação popular do campo**. Reunião anual da ANPEd, 29, Caxambu, 2006.

BRASIL. (1996). Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 23 dez. 1996.

\_\_\_\_\_. (2001). Parecer CNE/CEB nº 36/2001, de 4 de dezembro de 2001. Diretrizes operacionais para a educação básica nas escolas do campo. Brasília, MEC.

\_\_\_\_\_. (2002). Resolução CNE/CEB nº 1, de 3 de abril de 2002. Institui diretrizes operacionais para a educação básica das escolas do campo. Brasília.

\_\_\_\_\_. (2010). Resolução CNE/CEB nº 7, de 14 de dezembro de 2010. Fixa diretrizes curriculares nacionais para o ensino fundamental de 9 (nove) anos. Brasília.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão - SECADI. **Educação do Campo: marcos normativos/Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão**. Brasília: SECADI, 2012.

CNE. Parecer CNE/CEB 36/2001 – Assunto: Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Relatora: Edla de Araújo Lira Soares. Brasília: Ministério da Educação, 2001.

CALDART, Roseli Salete. **Educação em movimento**. Formação de educadoras e educadores no MST. Petrópolis, Vozes, 1997.

\_\_\_\_\_. A escola do Campo em Movimento In: BENJAMIN, César e CALDART, Roseli Salete (orgs). **Projeto Popular e Escolas do Campo**. Coleção Por Uma Educação Básica do Campo, v.3. 2 ed. Brasília: UnB, 2001.

\_\_\_\_\_. Os sujeitos da Educação do Campo, In: KOLLING, Edgar Jorge; CERIOLI, Paulo Ricardo e CALDART, Roseli Salete (orgs). **Educação do Campo: identidade e políticas públicas**. Coleção Por Uma Educação Básica do Campo, nº. 4. Brasília: UnB, 2002.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do movimento sem terra**. São Paulo: Expressão Popular, 2004.

\_\_\_\_\_. Elementos para construção do projeto político e Pedagógico da Educação do Campo. In: MOLINA, MC., JESUS, SMSA. **Por uma educação do campo**. Articulação nacional por uma educação do campo. Brasília, 2004.

\_\_\_\_\_. Elementos para a construção do Projeto Político e Pedagógico da Educação do Campo. In: MOLINA, Mônica Castagna; JESUS, Sonia Meire Azevedo de (org.) **Contribuição para a construção de um Projeto de Educação do Campo**. Brasília: Articulação por uma Educação do Campo, 2005.

\_\_\_\_\_. **Como se formam os sujeitos do campo?** Idosos, adultos, jovens, crianças e educadores. Brasília: PRONERA: NEAD, 2006.

\_\_\_\_\_. Educação do Campo. Setor de Educação MST. Exposição sobre a Licenciatura em Educação do Campo, projeto UnB/terra, no **XIV ENDIPE, POA**, 29 de abril de 2008a.

\_\_\_\_\_. Sobre Educação do Campo. In: SANTOS, Clarice Aparecida dos (Org.). **Educação do Campo: campo – políticas públicas – educação**. Coleção Por uma Educação do Campo. Brasília: NEAD, 2008b.

\_\_\_\_\_. Educação do Campo: Notas para uma análise de percurso. In: MOLINA, M. Castagna (org.) **Educação do Campo e Pesquisa II: questões para reflexão**. Molina, M. Castagna, MDA, MEC, BRASÍLIA, 2010.

\_\_\_\_\_. Roseli Salete et al (Org.). **Dicionário de Educação do campo**. Rio de Janeiro: Expressão Popular, 2012.

CURY, C. R. J. A Educação Escolar, a exclusão e seus destinatários. **Educação em Revista**: Belo Horizonte, n.48, p. 205-222, dez/2008.

DELORS, J. **Educação: um tesouro a descobrir**. 8. ed. - São Paulo: Cortez; Brasília, DF: MEC: UNESCO, 2003.

FALSARELLA, Ana Maria. Escola, qual é o teu projeto? **Presença Pedagógica**. Belo Horizonte, v.19, n.110, mar./abr. 2013

FERNANDES, B. M. **MST: Formação e territorialização**. São Paulo. Hucitec. 1996.

\_\_\_\_\_. MOLINA, M. C. & JESUS, S. M. S. A. (org.). **Contribuições para a construção de um projeto de educação do Campo** – Brasília, DF: 18 Articulação Nacional Por uma Educação Básica do Campo, 2004.

\_\_\_\_\_. Diretrizes de uma caminhada. In: KOLLING, Edgar Jorge; CERIOLI, Paulo Ricardo; CALDART, Roseli Salete. **Educação do Campo: Identidade e Políticas Públicas**. Brasília, DF: articulação nacional Por Uma Educação do Campo, 2002.

\_\_\_\_\_. CERIOLI, Paulo Ricardo; CALDART, Roseli Salete. “Primeira Conferência Nacional ‘Por uma educação básica do campo’: texto preparatório”. In: ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna. **Por uma educação do campo**. Petrópolis: Vozes, 2004.

FONSECA, Nelita Alves; MOURA, Dacio Guimarães; VENTURA, Paulo César Santo. Os projetos de trabalho e suas possibilidades na aprendizagem significativa: relato de uma experiência. **Revista Educação e Tecnologia**, CEFETMG. Belo Horizonte, V.9, N.1, Jan a Jun. 2004.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia** - Saberes Necessários à prática educativa. 22º ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FRITZEN, S. J. **Relações humanas interpessoais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1987

GADOTTI, Moacir. **Diversidade Cultural e Educação para Todos**. Juiz de Fora: Graal.1992. p. 21, 70.

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do C. **Análise Textual Discursiva**. Ijuí: Unijuí, 2005.

GAMBOA, Silvio Sánchez. **Epistemologia da Pesquisa em Educação**. Campinas: Práxis, 1998.

GATTI, Bernardete Angelina. **A construção da pesquisa em educação no Brasil**. Brasília: Plano Editora, 2012.

GOMES, A. P. O pensamento prático do professor profissional reflexivo. In: **Os professores e sua formação**. Coordenação Antonio Nóvoa, Lisboa: Dom Quixote, 1995.

GOMES, Joaquim B. Barbosa. **Ação afirmativa & princípio constitucional da igualdade**. Rio de Janeiro/São Paulo: Renovar, 2001.

GOMES, Romeu. A análise de dados em pesquisa qualitativa. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org). **Pesquisa Social**. 23.ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2004.

HARLAN, J. R. Les origines de l'agriculture. **La Recherche**, v.3, n.29, 1972, p.1035-43.

HOBBSAWM, Eric. **A Era dos Extremos: o Breve Século XX (1914-1991)**. Companhia das Letras, São Paulo, 1995.

KNECHTEL, Maria do Rosário. **Metodologia da pesquisa em educação: uma abordagem teórico-prática dialogada**. Curitiba: Intersaberes, 2014.

KOLLING, Edgar Jorge; CERIOLI, Paulo Ricardo; CALDART, Roseli Salete. **Educação do campo: Identidade e políticas públicas**. Coleção por uma educação básica do campo, nº 4: Brasília, 2002.

LEITE, S. C. Escola Rural: **Urbanizações e políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, 1999.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e Gestão da Escola - Teoria e Prática**. 3ª ed. Goiânia: Alternativa, 2001.

MACHADO, D.; GONZAGA, G. O impacto dos fatores familiares sobre a defasagem idade-série de crianças no Brasil. **Revista brasileira de Economia**. v. 61, n. 4. Rio de Janeiro, 2007.

MARTINELLI, Selma de Cássia, & SCHIAVIONI, Andreza. (2009). Percepção sobre a sua interação com o professor e status

sociométrico. **Estudos de Psicologia** (Campinas), 26(3), 327-336. Disponível em:  
[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-166X2009000300006&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-166X2009000300006&lng=en&nrm=iso).

MARTINS, José de Souza. Reforma agrária – o impossível diálogo sobre a História possível. **Tempo Social; Rev. Sociol.** USP, S. Paulo, 11(2): 97-128, out. 1999 (editado em fev. 2000).

\_\_\_\_\_. **Os camponeses e a política no Brasil**. Petrópolis, Vozes, 1981.

MAZOYER, M.; ROUDART, L. **História das agriculturas do mundo: do neolítico à crise contemporânea**. Lisboa: Instituto Piaget, 2009.

MELO, José Carlos de. **Por entre as águas do sertão: currículo e educação ambiental das escolas rurais do Jalapão**. São Paulo, 2011. Tese (Doutorado em Educação: Currículo), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC – SP).

OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino. **Modo Capitalismo de Produção e Agricultura**. 2 ed. São Paulo: Ática, 1987.

PARO, V. **Gestão democrática da escola pública**. São Paulo: Série Educação em ação, 3ª edição, 1997.

\_\_\_\_\_. **Reprovação Escolar: renúncia à educação**. São Paulo: Xamã, 2001.

PENA, Rodolfo F. Alves. "**Evolução da agricultura e suas técnicas**". *Brasil Escola*. Disponível em  
 <<https://brasilecola.uol.com.br/geografia/evolucao-agricultura-suas-tecnicas.htm>>. Acesso em 15 de julho de 2018.

PORTO, F. R. **Tecnologia como forma de efetivar o conhecimento**. Itapetinga, Bahia, 2012.

RECK, Jair. Por uma Epistemologia Cultural Descolonial em Reconstrução: desafios políticos e pedagógicos para a educação do campo. **Brazilian Cultural studies**, V.1, n° 3, p.305-324, Brasília, 2010;

\_\_\_\_\_. CARVALHO, Raquel Alves de. **Fundamentos Teóricos e Práticos de Educação do Campo I e II**. Cuiabá/MT. UFMT/UAB. 2014.

RIBEIRO, D. **Os índios e a civilização: a integração das populações indígenas no Brasil moderno**. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

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

ROCHA, Eliene Novaes; PASSOS, Joana Célia dos; CARVALHO, Raquel Alves de. **Educação do Campo: Um olhar panorâmico**. Disponível em <<http://educacaodocampo-bibliotecavirtual.blogspot.com.br/2012/04/1-educacao-do-campo.html>>. Acesso em: 27 de outubro de 2018. Não paginado.

ROSA, Daniela Souza da; CAETANO, Maria Raquel. **Da educação rural à educação do campo: uma trajetória...seus desafios e suas perspectivas**. Disponível em: <http://www.portaltrilhas.org.br/download/biblioteca/da-educacao-rural-a-educacao-docampo.pdf>. Acesso em: 19 maio 2018.

SCHMIDT, C. B. **Técnicas agrícolas primitivas e tradicionais**. Rio de Janeiro: Conselho Federal de Cultura, Departamento de Assuntos Culturais, 1976.

SCHWENDLER, Sônia Fátima. Principais problemas e desafios da educação do campo no Brasil e no Paraná. In: **Cadernos temáticos: educação do campo**. Paraná. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência da Educação. Departamento de Ensino Fundamental. Curitiba: SEED, 2005.

SCHUMPETER, Josep Alois. **Teoria do desenvolvimento econômico: uma investigação sobre lucros, capital, crédito, juro e o ciclo econômico**. 3. ed. São Paulo: Nova Cultural, 1988.

SILVA, T. T. da. Apresentação. In: GOODSON, Ivor F. (Org.). **Currículo: Teoria e História**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

\_\_\_\_\_. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias de currículo**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

SOUZA, Maria Antônia. **Educação do campo: políticas, práticas pedagógicas e produção científica**. Ed. Soc., Campinas, Vol. 29, n.105, p. 1089-1111, set./dez./2008. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em 25/09/2018.

TRAVESSINI, Desideri Marx. **Educação do Campo ou Educação Rural? Os conceitos e a prática a partir de São Miguel do Iguçu, PR**. Disponível



em: <https://dspace.unila.edu.br/handle/123456789/383>. Acesso em: 19 maio 2018.

WANDERLEY, Maria de Nazareth B. Raízes históricas do campesinato brasileiro. XX Encontro Anual da ANPOCS. **Anais...** GT 17. Processos Sociais Agrários, Caxambu, MG. 1996.



## FACULDADE INTERAMERICANA DE CIÊNCIAS SOCIAIS

### APÊNDICE A: ENTREVISTA DIRECIONADA AO PROFESSOR

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa intitulada “O Reconhecimento de uma Escola do Campo na Zona Urbana de Sebastião Laranjeiras-BA”, realizada por Luana Reverti de Araújo Silva, pesquisadora do Mestrado em Ciências da Educação da FICS – Faculdade Interamericana de Ciências Sociais. A pesquisa tem como objetivo compreender a Educação do Campo presente no currículo escolar do Colégio Estadual D. Pedro I. Antecipo que em nenhum momento o seu nome será revelado, de modo que terá sua identidade preservada. Os dados aqui colhidos serão usados exclusivamente como fonte de dados e execução da referida pesquisa.

#### QUESTIONÁRIO

#### **Informações Básicas**

*Estas perguntas são sobre você, sua escolaridade e o seu tempo de docência. Ao responder as perguntas, por favor, assinale a alternativa apropriada.*

**1. QUAL É O SEU SEXO?**

Feminino       Masculino

**2. QUAL É A SUA IDADE?**

Menos de 25     25-29       30–39     40-49     50-59

**3. QUAL A SUA FORMAÇÃO? (Pode marcar mais de um)**

- (A) Magistério /Formação de Professores 2º Grau (Normal) .  
 (B) Nível Superior/Graduação (Licenciatura) Qual curso? Qual Instituição? \_\_\_\_\_  
 (C) Nível Superior/Graduação (Bacharelado). Qual curso? Qual Instituição? \_\_\_\_\_  
 (D) Pós-Graduação lato sensu (Especialização) Qual curso? Qual Instituição? \_\_\_\_\_  
 (E) Mestrado. Qual curso? Qual Instituição? \_\_\_\_\_

**4. QUAL É A SUA FORMA DE CONTRATAÇÃO COMO PROFESSOR?**

Efetivo     REDA     Estagiário

**5. HÁ QUANTO ANOS VOCÊ TRABALHA COMO PROFESSOR?**

Menos de 5    5-10    11-15    16-20    21-25    26 acima

**6. HÁ QUANTO TEMPO VOCÊ TRABALHA COMO PROFESSOR NESTA ESCOLA?**

Menos de 1    Entre 1-5    6-10    11-15    16-20  
 21-25    26 acima

**7. VOCÊ JÁ PARTICIPOU DE ALGUMA ATIVIDADE DE DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL COMO CURSO, PALESTRA OU OFICINA COM A TEMÁTICA “EDUCAÇÃO NO CAMPO”?**

- a) Curso/capacitação fornecida pela SMED.
- b) Curso/capacitação fornecida pela Escola.
- c) Palestra sobre educação do campo.
- d) Discussão na escola sobre a educação no campo.
- e) Nenhuma formação/capacitação.

**8. COMO VOCÊ IDENTIFICA ESTA ESCOLA?**

Uma escola com características rurais    Uma escola urbana

**9. QUAL É O SEU CONHECIMENTO SOBRE A EDUCAÇÃO DO CAMPO?**

- (A) Curso/capacitação fornecida pela SMED.
- (B) Curso/capacitação fornecida pela Escola.
- (C) Palestra sobre educação do campo.
- (D) Discussão na escola sobre a educação no campo.
- (E) Nenhum conhecimento.

**10.. Sabendo que esta escola atende a maioria dos alunos oriundos do Campo, você acha que o ensino oferecido respeita a origem desses alunos? De que forma isso é perceptível?**


---



---



---

**11 – A escola atende alunos residentes tanto da área urbana quanto da rural. Há alguma distinção, no tocante à aprendizagem, entre esses alunos? Exemplifique.**


---



---



---

**12 – Você conhece o Decreto 7352/2010 que dispõe sobre a Educação do Campo?**

sim       não

**13. Segundo o Decreto 7352/2010, “Escola do campo é aquela situada em área rural, conforme definida pela Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE, ou aquela situada em área urbana, desde**

**que atenda predominantemente a populações do campo”, o que você acha sobre essa definição de Escola do Campo?**

---

---

---

---

---

**14. O que se pode concluir ao considerar o Decreto e o perfil dos alunos do Col. Estadual D. Pedro I?**

---

---

---

---

---

**15. Você acredita que é necessário rever o Projeto Pedagógico do C. E. Dom Pedro I, considerando a existência do Decreto citado acima? Por quê?**

---

---

---

---

---

**16. O que a escola poderia fazer para melhor atender essa legislação e também às necessidades dos alunos?**

---

---

---

---

---

**17 – Algo mais que gostaria de acrescentar, comentar ou sugerir em relação à temática Educação do Campo no Colégio Estadual D. Pedro I?**

---

---

---

---

---

---

---

---

Muito obrigada pela sua participação!



## FACULTAD INTERAMERICANA DE CIENCIAS SOCIALES

### APÊNCIDE B: ENTREVISTA DIRECIONADA AO ALUNO

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa intitulada “Educação do Campo: O descompasso entre a legislação e a realidade educacional do Colégio Estadual D. Pedro I”, realizada por Luana Reverti de Araújo Silva, pesquisadora do Mestrado em Ciências da Educação da FICS – Faculdade Interamericana de Ciências Sociais.

A pesquisa tem como objetivo compreender a Educação do Campo presente no currículo escolar do Colégio Estadual D. Pedro I.

Antecipo que em nenhum momento o seu nome será revelado, de modo que terá sua identidade preservada. Os dados aqui colhidos serão usados exclusivamente como fonte de dados e execução da referida pesquisa.

### QUESTIONÁRIO

**1. QUE SÉRIE ESTÁ ESTUDANDO:**

- (A) 1º ano      (B) 2º ano      (C) 3º ano

**2. VOCÊ JÁ REPETIU O ANO?**

- (A) Nunca repeti o ano  
(B) Sim, 1 vez, nesta escola  
(C) Sim, 1 vez, em outra escola  
(D) Sim, 2 vezes ou mais

**3. FUI REPROVADO PORQUE:**

- (A) Fiquei doente  
(B) Tive problemas familiares  
(C) Meus professores foram injustos  
(D) A escola foi exigente demais  
(E) Meus professores não explicavam bem a matéria  
(F) Não estudei o suficiente  
(G) Tive dificuldade de organizar meus estudos  
(H) Não consegui entender a matéria  
(I) Outro motivo \_\_\_\_\_

<b>4. COMO VOCÊ CLASSIFICA SEU RELACIONAMENTO NESTA ESCOLA COM:</b> (Marque apenas UMA OPÇÃO em cada linha)	<b>Muito ruim</b>	<b>Ruim</b>	<b>Razoável</b>	<b>Bom</b>	<b>Muito bom</b>
<b>4.1</b> Seus colegas	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)
<b>4.2</b> Seus professores	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)
<b>4.3.</b> A direção	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)
<b>4.4.</b> A coordenação pedagógica	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)
<b>4.5.</b> Os funcionários	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)

<b>5. MINHA ESCOLA É O LUGAR ONDE:</b> (Marque apenas UMA OPÇÃO em cada linha)	<b>Discordo totalmente</b>	<b>Discordo</b>	<b>Concordo</b>	<b>Concordo totalmente</b>
<b>5.1.</b> Eu me sinto como um estranho	(A)	(B)	(C)	(D)
<b>5.2.</b> Eu faço amigos facilmente	(A)	(B)	(C)	(D)
<b>5.3.</b> Eu me sinto à vontade	(A)	(B)	(C)	(D)
<b>5.4.</b> Eu me sinto incomodado	(A)	(B)	(C)	(D)
<b>5.5.</b> Os outros alunos parecem gostar de mim	(A)	(B)	(C)	(D)
<b>5.6.</b> Eu me sinto solitário	(A)	(B)	(C)	(D)
<b>5.7.</b> Vou porque sou obrigado	(A)	(B)	(C)	(D)
<b>5.8.</b> Eu me sinto entediado	(A)	(B)	(C)	(D)
<b>5.9.</b> Aprendo a me organizar nos estudos	(A)	(B)	(C)	(D)
<b>5.10.</b> Aprendo a raciocinar	(A)	(B)	(C)	(D)
<b>5.11.</b> Aprendo a escrever textos	(A)	(B)	(C)	(D)

#### 6. ATÉ QUE SÉRIE SUA MÃE/MADRASTA ESTUDOU?

- (A) Nunca estudou
- (B) Entre a 1ª e 4ª série do Ensino Fundamental (antigo primário)
- (C) Entre a 5ª e 8ª série do Ensino Fundamental (antigo ginásio)
- (D) Ensino Fundamental completo (antigos primário e ginásio)
- (E) Ensino Médio incompleto (antigo 2º grau)
- (F) Ensino Médio completo (antigo 2º grau)
- (G) Começou, mas não concluiu o Ensino Superior
- (H) Completou o Ensino Superior
- (I) Pós-graduação completa ou incompleta
- (J) Não sei.

#### 7. ATÉ QUE SÉRIE SEU PAI/PADRASTO ESTUDOU?

- (A) Nunca estudou
- (B) Entre a 1ª e 4ª série do Ensino Fundamental (antigo primário)
- (C) Entre a 5ª e 8ª série do Ensino Fundamental (antigo ginásio)
- (D) Ensino Fundamental completo (antigos primário e ginásio)
- (E) Ensino Médio incompleto (antigo 2º grau)
- (F) Ensino Médio completo (antigo 2º grau)
- (G) Ensino Superior incompleto
- (H) Ensino Superior completo

(I) Pós-graduação completa ou incompleta

(J) Não sei

**8. QUAL É O SEU SEXO?**

(A) masculino

(B) feminino

**9. COMO VOCÊ CLASSIFICARIA SUA COR, SEGUNDO AS CATEGORIAS USADAS PELO IBGE?**

(A) Branca

(B) Parda

(C) Indígena

(D) Preta

(E) Oriental

**10. Você já se sentiu discriminado por morar no campo? Em quais momentos? Cite, se preferir, um exemplo de situação em que se sentiu discriminado.**

---

---

---

**11. Se pudesse escolher, onde estudaria? Por quê?**

---

---

**12. Você utiliza o transporte escolar? O que acha das condições do mesmo?**

---

---

---

**13. Se utiliza o transporte escolar, que horas você acorda e que horas pega o ônibus para vir à escola?**

---

---

---

**14. Sabemos que a maioria dos alunos desta escola reside na zona rural. É trabalhado algum conteúdo específico do campo nas disciplinas? Você acha que deveria ser trabalhado, considerando a residência da maioria dos alunos?**

---

---

---

**15. Os professores procuram, durante as explicações, exemplificar com situações do cotidiano dos alunos?**

---

---

---

**16. Se você estudava em escola do campo, você percebe alguma coisa de diferente nesta escola que não possui nas escolas do campo? Exemplifique.**

---

---

---

---

Muito obrigada pela sua participação!