

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ**

**VOZES DESENCONTRADAS: A PERCEPÇÃO DOS ESTUDANTES DO CAMPO E  
DA ESCOLA NO CAMPO**

**CURITIBA**

**2017**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ**

**ARIANE BERG ALBUQUERQUE**

**VOZES DESENCONTRADAS: A PERCEPÇÃO DOS ESTUDANTES DO CAMPO E  
DA ESCOLA NO CAMPO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação: Teoria e Prática de Ensino, Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, como requisito parcial à obtenção de título de Mestre em Educação.

Orientador: Professor Dr. Maurício Cesar V. Fagundes

**CURITIBA**

2017

Catálogo na Publicação  
Cristiane Rodrigues da Silva – CRB 9/1746  
Biblioteca de Ciências Humanas e Educação – UFPR

---

Albuquerque, Ariane Berg

Vozes Desencontradas: a Percepção dos Estudantes do Campo e da Escola no Campo. /  
Ariane Berg Albuquerque. – Curitiba, 2017.  
147 f.

Orientador: Prof. Dr. Maurício Cesar V. Fagundes.  
Dissertação (Mestrado em Educação) – Setor de Educação da Universidade Federal do  
Paraná.

1. Educação do Campo. 2. Educação – Antonina/PR. Título.

CDD 370.193

---



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ - SETOR DE EDUCAÇÃO  
Programa de Pós-Graduação em Educação: Teoria e Prática de Ensino  
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO

ATA Nº 63

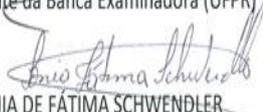
### ATA DE SESSÃO PÚBLICA DE DEFESA DE Mestrado PARA A OBTENÇÃO DO GRAU DE MESTRE EM EDUCAÇÃO: TEORIA E PRÁTICA DE ENSINO

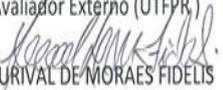
No dia vinte e nove de agosto de dois mil e dezessete às quatorze horas e trinta minutos horas, na sala Homero de Barros, Setor de Educação, foram instalados os trabalhos de arguição da **mestranda ARIANE BERG ALBUQUERQUE** para a Defesa Pública de sua dissertação intitulada **AS VOZES DA JUVENTUDE DO CAMPO: A PERCEÇÃO DOS ESTUDANTES SOBRE A ESCOLA**. A Banca Examinadora, designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em EDUCAÇÃO: TEORIA E PRÁTICA DE ENSINO da Universidade Federal do Paraná, foi constituída pelos seguintes Membros: MAURÍCIO CÉSAR VITÓRIA FAGUNDES (UFPR), SÔNIA DE FÁTIMA SCHWENDLER (UFPR), LOURIVAL DE MORAES FIDELIS (UFPR), CLÁUDIA MADRUGA CUNHA (UFPR). Dando início à sessão, a presidência passou a palavra a discente, para que a mesma expusesse seu trabalho aos presentes. Em seguida, a presidência passou a palavra a cada um dos Examinadores, para suas respectivas arguições. A aluna respondeu a cada um dos arguidores. A presidência retomou a palavra para suas considerações finais. A Banca Examinadora, então, reuniu-se e, após a discussão de suas avaliações, decidiu-se pela APROVAÇÃO da aluna. A mestranda foi convidada a ingressar novamente na sala, bem como os demais assistentes, após o que a presidência fez a leitura do Parecer da Banca Examinadora. A aprovação no rito de defesa deverá ser homologada pelo Colegiado do programa, mediante o atendimento de todas as indicações e correções solicitadas pela banca dentro dos prazos regimentais do programa. A outorga do título de mestre está condicionada ao atendimento de todos os requisitos e prazos determinados no regimento do Programa de Pós-Graduação. Nada mais havendo a tratar a presidência deu por encerrada a sessão, da qual eu, MAURÍCIO CÉSAR VITÓRIA FAGUNDES, lavrei a presente ata, que vai assinada por mim e pelos membros da Comissão Examinadora.

Observações: Fezta as Ajustes Sugeridos pela Banca

Curitiba, 29 de Agosto de 2017.

  
MAURÍCIO CÉSAR VITÓRIA FAGUNDES  
Presidente da Banca Examinadora (UFPR)

  
SÔNIA DE FÁTIMA SCHWENDLER  
Avaliador Externo (UFPR)

  
LOURIVAL DE MORAES FIDELIS  
Avaliador Externo (UFPR)

  
CLÁUDIA MADRUGA CUNHA  
Avaliador Interno (UFPR)

  
ARIANE BERG ALBUQUERQUE  
Discente

## AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente ao meu pai que já não se encontra mais neste plano, pois por meio de seu exemplo e incentivo me tornei uma leitora voraz e uma estudante persistente. Agradeço também a minha mãe que desde cedo me mostrou a importância do estudo para a conquista da liberdade. A todos os amigos que compreenderam minhas ausências, mas nunca deixaram de me incentivar e acreditar em meu trabalho, meu muito obrigada! E, por fim, deixo aqui registrado o meu mais profundo agradecimento aos estudantes do campo que tão carinhosamente me acolheram em seu meio e, desta forma, pudemos interagir e crescer juntos.

Porque os homens são anjos nascidos sem asas, é o que há de mais bonito, nascer sem asas e fazê-las crescer.

José Saramago

Caminante, no hay camino. Se hace camino al andar.

Antonio Machado

O fato de me perceber no mundo, com o mundo e com os outros me põe numa posição em face do mundo que não é de quem nada tem a ver com ele. Afinal, minha presença no mundo não é a de quem a ele se adapta mas a de quem nele se insere. É a posição de quem luta para não ser apenas objeto, mas sujeito também da História....

Paulo Freire (2002).

## RESUMO

Este estudo teve como objetivo geral compreender como o estudante que vive no campo percebe sua escola. Como caminho metodológico para apreensão dessa compreensão, foram realizados estudos com o intuito de captar elementos de sua realidade cotidiana e os conhecimentos adquiridos com suas experiências na e fora da escola que possam contribuir para a formação de sua percepção. A pesquisa foi realizada em uma escola do campo no município de Antonina, litoral do Paraná. O critério utilizado para a participação dos estudantes nesta pesquisa foram dois: 1- serem estudantes cursando o Ensino Médio na instituição, 2- terem contato direto com o trabalho no campo, por meio de seu próprio trabalho ou de familiares próximos. A abordagem da pesquisa é qualitativa com a metodologia de estudo etnográfico. Para a coleta de dados foram utilizados como instrumentos a observação participante, análise de documentos produzidos na escola, Projeto Político Pedagógico e Grupo Focal. As dimensões teóricas e metodológicas tiveram apoio, principalmente, nos seguintes autores: Paulo Freire, Miguel Arroyo, Roseli Caldart, para a educação; Triviños, Antônio Carlos Gil, Maria Cecília de Souza Minayo, como suporte para a metodologia; e em relação ao Espaço e Território: Milton Santos e Bernardo Mançano Fernandes.

Palavras-chave: Educação do Campo, Estudantes, Percepção, Conhecimento

## RESUMEN

Esta investigación tiene como objetivo general comprender cómo el estudiante, que vive en el campo, percibe su escuela. Como camino metodológico para la comprensión de esta comprensión, fueron realizados estudios con el intuito de captar elementos de su realidad cotidiana y los conocimientos adquiridos con sus experiencias dentro y fuera de la escuela que puedan contribuir para la formación de su percepción. Este trabajo fue realizado en una escuela del campo en el municipio de Antonina, litoral de Paraná. El criterio utilizado para la participación de los estudiantes en esta investigación fueron dos: 1 – que los estudiantes estuviesen estudiando la enseñanza secundaria en la institución, 2– que los estudiantes tengan contacto directo con el trabajo en el campo, trabajando o por medio de sus familiares cercanos. El abordaje de la investigación es cualitativo con la metodología de estudio etnográfico. Para la recolección de datos fueron utilizados como instrumentos la observación participante, análisis de documentos producidos en la escuela, Proyecto Político-Pedagógico y Grupo Focal. Las dimensiones teóricas y metodológicas tuvieron apoyo, principalmente, en los siguientes autores: Paulo Freire, Miguel Arroyo, Roseli Caldart, para la educación; Triviños, Antônio Carlos Gil, Maria Cecília de Souza Minayo, como soporte para la metodología; y en relación al Espacio y Território: Milton Santos e Bernardo Mançano Fernandes.

Palabras-clave: Educación del Campo, Estudiantes, Percepción, Conocimiento

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO</b> .....	10
1.1 A VOZ DA PESQUISADORA.....	11
1.2 A CONSTRUÇÃO DO PROBLEMA .....	14
1.3 OBJETIVOS .....	16
1.4 CARACTERÍSTICAS METODOLÓGICAS DA PESQUISA.....	17
<b>2 ESPAÇO E TERRITÓRIO ESCOLAR</b> .....	26
2.1 TERRA: UM BEM DE TODOS.....	26
2.2 A REGIÃO .....	27
2.3 A ESCOLA .....	36
<b>3 A CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO</b> .....	48
3.1 O CONHECIMENTO .....	48
3.2 IDENTIDADE E CULTURA .....	54
3.3 EDUCAÇÃO DO CAMPO: UMA IDENTIDADE EM CONSTRUÇÃO .....	63
3.3.1 O Trabalho .....	76
3.3.2 A Terra .....	76
3.3.3 Cultura .....	77
3.3.4 A Vivência da Opressão .....	78
3.3.5 Os Movimentos Sociais .....	78
3.4 O CURRÍCULO NA/DA EDUCAÇÃO DO CAMPO: DERRUBANDO A CERCA DOS CURRÍCULOS .....	79
<b>4 VOZES QUE SE CRUZAM E SE DESENCONTRAM</b> .....	87
4.1 O PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO .....	87
4.1.1 O Homem .....	89
4.1.2 A Cultura .....	92
4.1.3 O Conhecimento.....	94
4.1.4 Função da escola.....	96
4.1.5 O Currículo .....	98
4.2 AS VOZES DOS ESTUDANTES DO CAMPO .....	99
4.2.1 O meio .....	99
4.2.2 A Terra e a Consciência Ecológica .....	106
4.2.3 Abandono ou Expulsão? .....	113
4.2.4 A aprendizagem e suas Relações Sociais .....	119
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	128
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	134
<b>APÊNDICES</b> .....	140

## 1 INTRODUÇÃO

A percepção são traduções cerebrais que se manifestam por meio de codificações que nos chegam por meio dos sentidos. Para que fatos sejam interpretados, é necessário que existam reconstruções cerebrais que se processam pelo canal sensorial. Esta é uma atividade em que certos fenômenos são registrados, enquanto outros retrocedem ou são bloqueados. Por isso, duas pessoas que passem pela mesma situação, podem possuir interpretações distintas sobre esta circunstância, uma vez que cada uma delas irá processar o fato de acordo com seu conhecimento e suas experiências. (SANTOS, 1988, p.23)

Cada povo possui sua cultura, suas leis e suas crenças. Desta forma, cada cidadão que faz parte de determinada realidade receberá deste meio sua parcela de símbolos e códigos que resultarão no conhecimento de um povo. Em contrapartida, cada indivíduo viverá suas próprias experiências por meio de suas vivências particulares o que o torna um ser uno e diverso.

Em se tratando de homens e mulheres do campo, sua história é marcada pela marginalização e exclusão destes sujeitos no que se refere a alguns direitos básicos, como a educação, que será o tema desta dissertação. A realidade vivenciada por estes sujeitos demonstra um processo de desigualdade que foi intensamente construído durante séculos da história de nosso país, processo este que desapropriou o indivíduo do direito de se reconhecer como cidadão.

Sendo assim, a presente dissertação buscou compreender como o estudante do campo percebe a escola. Para tal, o estudo buscou captar de que maneira a realidade cotidiana e as experiências adquiridas “na e fora do ambiente escolar, contribuem para a formação dessa percepção.

A escola escolhida para o estudo é o Colégio do Campo Hiram Rolim Lamas- Ensino Fundamental e Médio, que se situa na zona rural da cidade de Antonina, litoral do Paraná. A referida escola encontra-se na recém chamada Vila Flor, no Bairro Alto. Importante ressaltar que até o ano de 2016, quando realizadas as pesquisas de campo, o local chama-se Vila Residencial Usina Pedro Viriato Parigot de Souza. No, entanto, a partir do ano de 2017 a Copel desvincula-se da vila, permanecendo apenas com suas atividades na Usina Hidrelétrica Parigot de Souza.

Para tanto, foi observado como esses jovens se relacionam com o meio em que vivem e como este pode vir a influenciar na maneira como percebem e se relacionam com a escola. Deve-se levar em conta aqui que são 10 (dez) as comunidades que frequentam este espaço escolar, desta forma, devem ser observadas as peculiaridades e particularidades destas

comunidades, uma vez que cada uma possui sua forma de ver e viver seu cotidiano influenciadas por suas crenças, trabalho e maneira de se relacionar com o meio. Tal procedimento visa à compreensão de como este fator contribui para formação destes estudantes e no que este fato vem a influenciar na sua maneira de perceber o entorno escolar. Outro fator que foi observado nesta pesquisa diz respeito ao corpo de funcionários que atuam nessa instituição, bem como se as pequenas mudanças no quadro de servidores, que exercem suas funções em diferentes períodos, afeta a percepção dos educandos sobre este ambiente.

### 1.1 A VOZ E A PERCEPÇÃO DA PESQUISADORA

Faço parte do grande percentual de estudantes da zona urbana que tiveram a formação escolar pautada nos moldes de um ensino tradicional. Tal método deixou profundas marcas na aluna que fui e repercutem na professora que hoje sou. Essa construção histórica que constituiu os fundamentos de minha docência, encontra-se hoje imersa em um processo de desconstrução/reconstrução, em busca de um fazer diferente daquele vivenciado e que tão fortemente me marcou.

A grande dificuldade sentida diz respeito à educação conteudista e castradora a que fui submetida, educação esta que exaltava o cálculo e a objetividade, desta forma, estudantes que não possuíam destaque em matérias relacionadas a exatas eram tidos como “atrasados”. Tal conceito aguçou ainda mais a minha timidez e reclusão. Quando observava que algum educando não compreendia algum conteúdo e era tratado pelo professor com gritos ou sarcasmo, fechava-me ainda mais ao saber escolar e o resultado eram as sofridas notas nas disciplinas que eram aclamadas como o farol do saber, ou seja, as exatas.

Esta foi uma época em que me refugiei no encanto dos livros, tornei-me uma leitora compulsiva, fato este incompreendido por minha mãe que considerava que a leitura era uma desculpa para fugir de algumas obrigações. Não considero exagero afirmar que os livros me salvaram, este salvamento deve-se ao fato de haver despertado em mim um gosto pelo novo, pela aventura, pela criatividade. O fato de ter escolhido Letras para minha graduação está estritamente ligado a este desenvolvimento que obtive por meio de minhas leituras.

Minha graduação também estava sob os moldes do tradicionalismo conteudista, mas foi ali que passei a ter contato com alguns poucos professores que buscavam valorizar as particularidades dos educandos. Percebi, desta forma, o quanto era importante e transformador um simples elogio, o quanto isso poderia influenciar na forma de ser e agir dos estudantes, pois muito do meu desempenho como estudante melhorou devido ao incentivo que recebi.

Antes mesmo do término da faculdade, comecei a lecionar como professora numa escola particular. Costumo dizer que este início numa escola particular me deixou forte para encarar vários desafios que vieram posteriormente. Foi ali que tive meu desabrochar como docente, a escola em questão dava-me a autonomia necessária para desenvolver minhas habilidades e talvez a criatividade tenha sido a habilidade que mais desenvolvi neste período.

Logo em seguida passei a, paralelamente, trabalhar em escolas do Estado. Vivi um intenso período patinando entre realidades totalmente antagônicas. Nessa época, profundamente imersa no ensino particular, possuía muita dificuldade com o ensino público.

Recordo com tristeza o quanto priorizava o ensino particular, relegando a um segundo plano o público. Foi uma época difícil, um choque muito acentuado de realidades, mas como tudo na vida nos traz aprendizado, desenvolvi a capacidade da perseverança.

No ano de 1999, com a concessão da Copel, a Escola Hiram Rolim Lamas passou aos cuidados do Estado do Paraná e, assim, junto com alguns professores, fiz parte da primeira equipe de transição da escola que até então era de ensino privado para o ensino público. Embora sendo uma escola que se localizava no campo, em nada se relacionava aos assuntos que dissessem respeito ao meio. Com um quadro de professores estritamente moradores da zona urbana, a escola estava longe de pensar uma metodologia que priorizasse assuntos relacionados ao lugar. Os estudantes ali chegavam, ficavam horas a fio em suas carteiras e o ensino em nada se diferenciava das escolas urbanas.

A meu ver alguns fatores contribuíram para este quadro, afinal os professores que ali chegavam não possuíam experiência ou especialização alguma em questões referentes ao campo. Além disso a escola passava por um período de transição e sua identidade parecia flutuar num limbo entre ensino particular e público. Assim sendo, a comunidade escolar parecia ter muita dificuldade de se adequar ao novo processo, ora por desconhecimento, ora por insistir em métodos tradicionais de ensino.

No ano de 2008 recebi uma proposta de trabalho no exterior, mais precisamente no Japão, lá iniciei os trabalhos em uma escola brasileira que atendia filhos de decasségus (trabalhadores brasileiros descendentes de japoneses). Abraçar esta oportunidade foi uma das experiências mais marcantes de minha vida. O grande contraste cultural, as exaustivas jornadas de trabalho, o processo de adaptação e a intensa saudade de casa fizeram com que outra habilidade fosse desenvolvida, a luta.

Ao retornar para o Brasil em 2010, iniciei um trabalho junto à Pastoral da Criança justo na comunidade rural, onde anos antes havia lecionado. Ali passei a ter contato direto com a

realidade local, efetuando visitas às casas, conversando com a comunidade e envolvendo-me com o ambiente.

No ano seguinte, em 2011, fui chamada pelo governo do Estado a assumir o cargo efetivo no quadro de professores. Assim, depois de muitos anos, retornei ao agora Colégio Hiram Rolim Lamas. Ali aceitei a proposta de desenvolver um projeto de literatura para os jovens e iniciou, assim, a mudança mais radical na minha vida profissional. Para garantir que o projeto pudesse atrair os jovens no contraturno, tive que colocar em prática todo conhecimento que obtive durante os aprendizados que adquiri como professora.

Desta forma, a criatividade, a perseverança e a luta entraram em profunda conexão para que o projeto tivesse andamento e a resposta foi a participação integral dos jovens, embora muitas fossem as dificuldades que a grande maioria dos estudantes enfrentavam para estar presentes nas aulas. Frases como “desculpa por chegar atrasado, professora, mas meu pai só deixou eu vir para o projeto depois de descarregar um caminhão de areia”; “espero a semana inteira só para ter aula de literatura novamente”; “nosso grupo parece uma família”; “aqui é o lugar onde eu posso ser eu mesmo”; motivaram-se a sempre inovar, nunca desistir e buscar o aperfeiçoamento sempre.

Costumo dizer que o Projeto Gêneros Literários produziu uma profunda revolução na minha vida profissional. Como passávamos muito tempo juntos, permiti-me um contato direto com os estudantes, passei a ouvi-los e compreender a forma como viviam suas vidas, suas experiências, seus conhecimentos. Com o passar do tempo passei a relaxar e entender que o professor não é o centro do conhecimento. As aulas eram preparadas com o entendimento de que o que ocorreria ali teria como ponto central a produção dos educandos. Foi aí que adquiri outro conhecimento, a abertura para o novo.

O projeto hoje está em vias de extinção por determinação do governo, porém, posso afirmar que essa experiência deixou, não só para mim, mas também para os educandos, a incrível maravilha de saber que temos sim algumas limitações, mas acima de tudo, podemos nos superar cada vez mais. Hoje levo o conhecimento que adquiri com estas aulas para minhas demais turmas na escola do campo. Não é raro ocupar uns minutinhos das aulas para ouvir o que eles têm a dizer, sentar-me nos horários de intervalos para um bom bate-papo e aprender cada vez mais que o conhecimento reside onde nos permitimos estar.

Quando a estudante tímida e reprimida de anos atrás tenta dizer que não pode, não consegue, não entende, lembro de todo percurso que percorri para me tornar quem eu sou e aí me tranquilizo em saber que o ser humano é um ser em constante processo de transformação e assim continuo minha caminhada, com erros, acertos e transformações.

Desta forma, o interesse por esta temática encontra-se intrinsecamente ligado à minha vivência como ex-estudante e atual professora. Como aluna que fui um dia e tinha tanto para perguntar, questionar, criticar, descobrir, no entanto não me era permitido pela formação tradicional onde se impunha o autoritarismo que reprimia qualquer questionamento. Como professora, atualmente em Escola do Campo, sinto a necessidade de compreender como estes (as) educandos (as) percebem a escola e o seu entorno, quais são suas angústias, suas necessidades, suas aprovações, seus silêncios, suas vozes.

## 1.2 A CONSTRUÇÃO DO PROBLEMA

A identidade de cada escola é mapeada por meio do seu Projeto Político Pedagógico (PPP). É nele que se encontram tanto a caracterização de seus sujeitos, bem como os princípios e objetivos que suleiam<sup>1</sup> a ideologia local e os meios que serão utilizados para que suas metas sejam alcançadas.

A elaboração de um PPP não pode ser, desta maneira, encarada como um simples cumprimento de uma exigência burocrática. Sua construção deve priorizar a realidade local, além de atentar para peculiaridades em que cada escola está inserida. Desta forma, a comunidade escolar deve estar atenta às especificidades que caracterizam o lugar e o modo como estes sujeitos vivem e se relacionam.

Levando em consideração tais prerrogativas, surgiu a necessidade de se compreender se a percepção que os estudantes têm da escola encontram coerência na forma como a escola conduz o seu trabalho. Não é raro observar nas falas de professores, pedagogos e equipe diretiva, em reuniões pedagógicas, ou em simples intervalos de aulas, frases que demonstram muita convicção ao diagnosticar os educandos do campo como: “ele (a) só vem para a escola porque quer fugir do trabalho na roça”. “Só vem para a escola para namorar”, “não querem nada com nada”, “não quer aprender”, etc...

Desta forma, este trabalho busca ouvir as vozes dos estudantes do campo e assim buscar uma maior compreensão sobre a maneira como estes jovens percebem a escola, quais são seus anseios, suas angústias, seus silêncios, seus inconformismos e aprovações.

Para tanto, também se encontra neste trabalho um olhar sobre o lugar em que estes sujeitos vivem com o objetivo de analisar como estes jovens se relacionam com seu meio e

---

<sup>1</sup> Termo utilizado por Paulo Freire (1992, p. 218) em sua obra *Pedagogia da Esperança*, para chamar a atenção à conotação ideológica dos termos nortear, pois fomos colonizados pelos povos do hemisfério norte, que ao longo do tempo, deixam “escorrer” o conhecimento que nós do hemisfério Sul “engolimos sem conferir o contexto local”. Freire faz referência ao geógrafo, Marcio Campos, que originalmente chama a atenção para a importância política e alienante do termo nortear.

como vivem sua cultura. Como seres que habitam um determinado território, cada grupo possui sua maneira de estar no mundo e se relacionar com ele. Este fator é determinante para se compreender como estes sujeitos percebem o seu entorno e como isso pode vir a influenciar na maneira como a escola é percebida por eles.

Para Santos (2013, p.139)

assim como cidadania e cultura formam um par integrado de significações, assim também cultura e territorialidade são, de certo modo, sinônimos. A cultura, forma de comunicação do indivíduo e do grupo com o universo, é uma herança, mas também um reaprendizado das relações profundas do homem com o seu meio, um resultado obtido através do próprio processo de viver. Incluindo o processo produtivo e as práticas sociais, a cultura é o que nos dá consciência de pertencer a um grupo, do qual é cimento.

Desta forma, é necessário um olhar atento para o que as vozes têm a dizer, pois em alguns casos pode acontecer desta voz estar impregnada de discursos que foram exaustivamente repetidos e assimilados por estes sujeitos durante séculos de repressão e discriminação. Cabendo aqui o seguinte questionamento “ Quantos habitantes, no Brasil, são cidadãos? Quantos nem sequer o sabem que não o são?” (SANTOS, 2013, p. 82)

Freire (1981, p. 41) corrobora esta ideia ao afirmar

submetidos aos mitos da cultura dominante, entre eles o da “natural inferioridade”, não percebem, quase sempre, a significação real de sua ação transformadora sobre o mundo. Dificultados em reconhecer a razão de ser dos fatos que os envolvem, é natural que muitos, entre eles, não estabeleçam a relação entre não “ter voz”, “não dizer a palavra”, e o sistema de exploração em que vivem.

A escolha deste tema para pesquisa deve-se ao fato de observar a escassez de estudos neste campo, uma vez que ainda são raros os trabalhos que busquem como tema as particularidades que caracterizam o processo de percepção da juventude do campo sobre a escola. Sendo assim, a compreensão da forma como se processa a percepção do estudante, sobre a instituição de ensino da qual faz parte, será de grande auxílio para o entendimento de certos comportamentos e atitudes apresentados pelos educandos na instituição.

Dois foram os fatores que contribuiram para a escolha do tema desta pesquisa. O primeiro deve-se ao fato de observar os diagnósticos realizados pela escola sobre seus educandos/educandas, registrados em seu PPP, como segue:

as pessoas da comunidade apresentam baixa escolaridade, e pela situação financeira nem sempre confortável, vemos que muitos não se preocupam em levar os estudos adiante por pensar em ajudar os pais no sustento ou formar sua própria família, onde a maioria das meninas almejam o casamento por uma questão de cultura e, conseqüentemente, apresentam-se muitos problemas com a gravidez precoce. Os

moradores ainda vivem como viviam em décadas passadas apesar de todo acesso à tecnologia, pois são pessoas acomodadas com a situação, não tem muita perspectiva de futuro, não incentivam os filhos aos estudos, muitos dos estudantes moram com parentes: avós, tios, etc, porque são deixados pelos pais que saem para ganhar seu sustento (PPP, 2015, p. 4).

Outra questão responsável pelo despertar deste meu interesse pelo assunto procede dos diálogos entre professores, tanto em reuniões pedagógicas quanto nos intervalos das aulas. Nestes encontros é comum ouvir frases como “parece que trabalhamos em duas escolas diferentes”, referindo-se à diferença que percebem ao lecionar e conviver com estudantes nos diferentes turnos do CECHRL.

Diante do exposto, o foco desta dissertação é abrir um espaço para que os estudantes do campo possam se manifestar e, desta forma, analisar a forma como eles percebem a escola que frequentam. A fim de que sejam encontradas respostas para esta prerrogativa, serão traçados os seguintes objetivos:

### 1.3 OBJETIVOS

O objetivo da presente dissertação foi buscar a compreensão de como os estudantes percebem a escola do campo. Para tanto, foi realizado um estudo de natureza exploratória onde se observou como a realidade destes estudantes, e o conhecimento adquirido por meio destas experiências, tanto dentro como fora da escola, contribuem para a construção perceptiva sobre a escola.

Sendo assim, a presente pesquisa foi efetuada por intermédio de 4 (quatro) etapas ou objetivos específicos que buscaram averiguar a formação perceptiva dos estudantes sobre a escola, buscando, desta forma:

- Relacionar a percepção destes jovens sobre o contexto educacional, tomando como base sua experiência com a construção de seu conhecimento.
- Descrever as particularidades das comunidades que constituem o Colégio do Campo Hiram Rolim Lamas, como possibilidade de entender o estudante a partir de seu contexto local;
- Interpretar como os estudantes percebem a escola do campo, tendo como referência a comunidade em que vivem, suas experiências, expectativas e as relações que estabelecem com a escola e a partir da escola;
- Analisar se a percepção dos educandos e educandas acerca da escola são reescritas nos conceitos contidos no Projeto Político Pedagógico.

#### 1.4 CARACTERÍSTICAS METODOLÓGICAS DA PESQUISA

Esta é uma pesquisa qualitativa, de natureza exploratória de caráter etnográfico. O estudo utilizou para coleta de dados técnica do Grupo Focal, análise documental e imagens com o objetivo de compreender como se constrói a percepção dos estudantes do campo com relação à escola da qual participam.

A escolha pela pesquisa qualitativa se dá pelo fato deste estudo buscar um maior entendimento sobre as motivações de um grupo, buscando, desta forma, compreender e interpretar determinados comportamentos, anseios, motivações e expectativas de uma população.

O primeiro passo para uma pesquisa exploratória é a sistematização do tema, pois algumas vezes a temática abordada é genérica, por isso se faz necessário um estudo que permita definir os meios que devem ser utilizados para a delimitação do tema, objetivando hipóteses e deduções. O resultado disso nota-se por meio de um produto melhor acabado, restrito, passível de investigação por meio de um conteúdo sistematizado (GIL, 2008, p.27).

Como o foco desta pesquisa reside no fato de como os jovens do campo percebem a escola, a abordagem escolhida para este estudo é a etnográfica, pois para se chegar à compreensão de como se processa a percepção dos educandos, será necessária uma imersão da pesquisadora no meio cultural destes rapazes e moças a fim de se possa obter informações da realidade cultural do grupo pesquisado, para assim recolher as significações sobre o tema abordado.

Assim, foram utilizados instrumentos diversificados para execução da presente pesquisa, cada um deles fornecerá um ângulo da realidade que se pretende alcançar. Portanto, apenas um tipo de instrumento seria insuficiente para se obter o resultado almejado ou mais aproximado do objetivo da pesquisa. Por isso recorri aos seguintes instrumentos: observação dos Conselhos de Classe dos estudantes, Grupo Focal, vídeo produzido pelo Grêmio Estudantil e questionários elaborados pela escola.

No entanto, é necessário atentar para o fato de que o pesquisador é um ser que traz consigo sua experiência de vida, sua cultura e sua forma de ver o mundo, o que torna impossível que o professor-pesquisador realize uma pesquisa neutra. Embora imerso na realidade do objeto, convivendo e relacionando-se ao meio, o pesquisador possui sua própria concepção de mundo que o auxiliará na interpretação das questões que surgirem no decorrer da pesquisa. Desta forma, o valor científico desta metodologia reside no tipo de descrição cultural que o pesquisador realizará sobre as crenças, costumes, modos de se relacionar e viver. Assim, “a

função do etnógrafo não é tanto estudar as pessoas, mas aprender das pessoas” (TRIVIÑOS, 1987, p. 121).

A cultura é um sistema complexo adotado por cada sociedade para organizar sua vida. Sua definição é abrangente, mas em linhas gerais ela abrange tudo o que o indivíduo faz, sabe e constrói. Assim, o etnógrafo busca apresentar ao leitor as múltiplas maneiras que o grupo manifesta suas vivências, experiências e formas de ver o mundo.

A pesquisa foi realizada no Colégio do Campo Hiram Rolim Lamas, no município de Antonina, litoral do Paraná. A escola localiza-se na atual Vila Flor, mas até recentemente era de responsabilidade da Companhia Paranaense de Energia (COPEL), que atualmente é apenas responsável pela usina hidrelétrica. A escolha desta escola deve-se ao fato dela ser a única escola do campo no município que oferece o ensino médio.

Para tanto, foram observadas as particularidades das comunidades que constituem o Colégio do Campo Hiram Rolim Lamas, para, desta maneira, entender o estudante a partir do seu contexto local. Ao serem observados costumes, crenças, formas de agir e pensar de cada comunidade, pode-se obter informações que possibilitam subsidiar o entendimento de como estes educandos se relacionam com o ambiente escolar. Desta forma, um olhar atento para estas localidades será de grande auxílio para o entendimento deste processo.

O Projeto Político Pedagógico também serviu como um dos instrumentos de análise para esta compreensão de como se elabora a percepção do estudante, uma vez que será observado se as descrições contidas no PPP são condizentes com a maneira como os educandos se percebem.

A escola pesquisada recebe estudantes de um grande número de comunidades do seu entorno. Organizou os turnos de acordo com a disponibilização dos ônibus. No período da manhã são atendidos estudantes das comunidades mais próximas do colégio (Faisqueirinha, Rio do Nunes, Cacatu, Mergulhão, Rio Pequeno, Barra do Rio Pequeno, Cachoeira, Bairro Alto e Vila da Copel), já à tarde, o atendimento é para, além das comunidades já citadas, também as que ficam na estrada de acesso à Guaraqueçaba (Limoeiro, Faisqueira, Lageado e Cedro), longe da sede do município cerca de 40 km.

Considerando a disparidade de realidades dos educandos que frequentam o Colégio, decidi observar de maneira isolada as comunidades que compõem a escola para assim compreender como se processa a percepção dos estudantes sobre a instituição de ensino e assim averiguar de que maneira a localidade onde residem influencia a maneira como percebem a instituição.

Minayo (2016) esclarece que cada sociedade habita um determinado espaço e por isso cada uma delas possui uma maneira particular de se organizar e desenvolver, no entanto, se deve observar que o tempo também é um fator primordial para ser analisado, uma vez que traços comuns são encontrados quando se vivencia o mesmo período histórico. Desta forma, o passado possui influência sobre o presente e será fato determinante para a construção de seu futuro.

Ao escolher este tema de pesquisa, busquei compreender como o meio social, influenciado pelos fatores históricos, podem vir a influenciar na maneira como estes estudantes percebem o meio escolar. Embora estes jovens e adolescentes vivam em comunidades diferentes, onde cada qual possui sua maneira de produzir e enfrentar o dia-a-dia, todas possuem em comum o traço que as une como comunidades do campo e por isso, passam pelas mesmas dificuldades enfrentadas por quem habita o campo na atualidade.

Segundo observações feitas pelos profissionais que trabalham na instituição, é acentuada a diferença de comportamento entre os estudantes dos dois períodos. Por isso a ênfase ao destacar que existem duas escolas díspares habitando o mesmo espaço, mas em turnos diferentes.

Sendo assim, passei a sentir uma constante inquietação ao perceber que múltiplas eram as vozes que se manifestavam na escola (professores, equipe pedagógica, equipe diretiva, agentes educacionais), muito se dizia a respeito dos jovens e adolescentes que fazem parte da instituição, mas pouco se buscava ouvi-los para, desta forma, buscar formas distintas para a compreensão de certos comportamentos e atitudes criticados pela escola.

Brandão (2006) destaca que

na pesquisa participante parto de um duplo reconhecimento de confiança em meu “outro”, naquele que procuro transformar de “objeto de minha pesquisa” em “cossujeito de nossa investigação”. Devo confiar nele, assim como na observação participante, na qualidade de meu interlocutor, aquele que no dizer de si mesmo desenha para mim os cenários de vida e de destino que pretendo conhecer e interpretar.

Ao observar este preceito, compreende-se que a relação que se deve estabelecer entre os envolvidos na pesquisa é a de sujeito-sujeito, superando a visão tradicional de trabalho científico que tratava a investigação científica sob o viés da relação sujeito-objeto.

Na pesquisa participante existe uma interação entre seus sujeitos, onde não todos atuam como protagonistas que partilham suas experiências e saberes para que desta forma possa se chegar à compreensão da realidade social. Juntos, conhecimento científico e saberes populares, tornam-se um mecanismo de compreensão e emancipação e transformação.

Para tanto, é necessário que a teoria seja reconstruída à medida que se avança na pesquisa e a prática passa, assim, a ser refletida criticamente, levando em conta de que não existe um conhecimento pronto e acabado, mas que “ qualquer conhecimento é aproximado e construído, portanto passível de mudança” (MINAYO, 2016, p.12).

Por isso considere que seria de extrema relevância que os estudantes pudessem expor as suas percepções sobre como captam a escola a eles dirigida. Sabe-se de antemão que por muito tempo perdurou o ensino tradicionalista, de educação bancária e conteudista, no qual crianças e jovens vigoravam como meros receptáculos de informações. Um ensino no qual os estudantes acomodavam-se nos bancos escolares e ali permaneciam por horas a fio como telespectadores de um programa de televisão.

No entanto, será que as escolas já conseguiram superar esta visão unitarista e homogeneizadora de ensino? Estariam as escolas abrindo o espaço para a criticidade e autonomia de seus estudantes, ou estariam elas perpetuando métodos e metodologias com o prazo de validade ultrapassado?

Levando em conta estes questionamentos, considere que seria de real importância um estudo que buscasse ouvir as vozes dos estudantes do campo para assim compreender como se processa a percepção destes jovens, por isso a escolha da metodologia participativa, a qual permite um contato mais direto com o público alvo da pesquisa.

No entanto, tal metodologia não atingirá o objetivo proposto se não for realmente dada a oportunidade destes sujeitos soltarem sua voz, deixando que de fato falem. Importante também é que o pesquisador se encontre numa posição atenta e sensível para o que será exposto (BRANDÃO, 2015 p. 27).

Dois foram os critérios de escolha dos para a participação da pesquisa. Os requisitos para a seleção foram assim selecionados:

- Serem estudantes cursando o ensino médio na referida escola do campo, uma vez que, por se encontrarem a mais tempo na instituição, poderiam contribuir com uma análise perceptiva mais abrangente.

- Possuírem vínculos de trabalho com o campo, por acreditar-se que é de suma importância compreender como estes jovens, que trabalham diretamente no campo, ou possuem familiares próximos que desempenham atividades no meio agrícola, percebem a escola. Observar este ensino condiz com suas perspectivas, ou seja, se está de acordo com o que espera da instituição de ensino do campo. O presente trabalho também observará as relações interpessoais entre estudantes, professores, equipe diretiva, pedagógica e demais funcionários,

buscando, desta maneira, averiguar como os educandos (as) percebem como vem funcionando na escola estas relações.

Para a busca da compreensão de como estes estudantes do campo compreendem a escola por meio de suas vivências, experiências culturais e territoriais, foram utilizados os seguintes instrumentos para análise de dados:

- Análise documental
  - Análise do Projeto Político Pedagógico da escola (PPP).
  - Material coletado pela escola por meio de uma sugestão do Núcleo Regional de Educação (NRE). A atividade foi realizada em grupos no ano de 2016. Para o desenvolvimento da atividade, cada turma contou com a presença de um professor que atuava como monitor. Nela os educandos deveriam discutir as três questões propostas: “A escola que eu tenho”, “A Escola que eu gostaria de ter”, “Como posso fazer para ter a escola que desejo”.
  - Outro material coletado pela escola e que foi utilizado na análise de dados é o Conselho de Classe que foi realizado com os estudantes no ano de 2016. O material coletado conta com perguntas e questionários que foram respondidos em grupos e dizem respeito aos três primeiros bimestres.
  - Vídeo de apresentação do Grêmio Estudantil, no qual expõe suas ideias sobre qual seria “A escola ideal”.

A análise do PPP escolar é um pontapé inicial para o desenvolvimento da pesquisa. Nele encontra-se o perfil que a escola traça do educando, como ela o percebe por meio de seus comportamentos e ações. Este documento é de suma importância para a compreensão de como se processa a concepção da escola bem como seus objetivos e metas que consideram imprescindíveis para sua efetivação.

Já a análise do material produzido pelos estudantes diz respeito ao foco desta pesquisa. Por meio de ações realizadas durante o ano de 2016, foram coletados dados pela escola que foram utilizados nesta pesquisa a fim de sondar o que caracteriza o fenômeno em questão, bem como ele se manifesta.

Cabe ao pesquisador buscar, desta forma, apreender e retratar como a realidade se manifesta para este grupo. Três são as dimensões relevantes para o estudo do cotidiano escolar: “(1) O encontro professor-aluno-conhecimento nas situações sociointeracionais de sala de aula; (2) as relações construídas pelos agentes da instituição escolar; (3) os fatores socioculturais mais amplos que afetam a dinâmica escolar” (ANDRÉ, 2015, p. 29).

Este estudo, desta forma, buscou compreender estas três dimensões por meio de uma variada coleta de dados que contou com a imersão da pesquisadora em questão no meio pesquisado, interagindo, aproximando-se da realidade, mantendo com o objeto estudado uma relação interativa. Tal dinâmica potencializou o conhecimento ampliado das relações que se estabelecem no meio escolar o que permitiu que se observasse de maneira direta como se organizam as interações no meio escolar.

Ainda segundo André (2015, p. 34)

este tipo de pesquisa permite, pois, que se chegue bem perto da escola para tentar entender como operam no seu dia a dia os mecanismos de dominação e de resistência, de opressão e de contestação ao mesmo tempo que são veiculados e reelaborados conhecimentos, atitudes, valores, crenças, modos de ver e de sentir a realidade e o mundo.

Tal atitude diante do objeto pesquisado possibilitou uma observação que atentou para todos os mecanismos que compreendem o estudo, podendo-se constatar como se constituem as relações no ambiente escolar. Este processo foi além de retratar apenas o cotidiano escolar, buscou compreender as contradições, construções e reconstruções que fazem parte deste contexto.

- Grupo focal
  - O Grupo Focal realizado com estudantes do Ensino Médio discutiu questões que se relacionam ao lugar em que vivem e como percebem a escola. A decisão pela escolha dos educandos de Ensino Médio, deve-se ao fato de considerar que estes jovens e adolescentes já se encontram a mais tempo na escola e, desta forma, poderiam contribuir com uma visão mais ampla do espaço que permanecem por 4 horas diárias, sendo que alguns participam também de projetos no contraturno como: Futsal, Gêneros Literários, Tênis de Mesa e aulas de espanhol do Centro de Línguas Estrangeiras Modernas (Celem).

Este material, colhido por meio de atividades realizadas com os próprios estudantes, teve por objetivo buscar as informações necessárias sobre as peculiaridades do espaço que fazem parte, assim como investigar se este meio pode influenciar em sua maneira de perceber a escola.

A escolha para a realização de dois grupos focais deve-se pelo fato da constatação explicitada tanto pela equipe pedagógica como diretiva e pelos próprios professores, sobre as diferenças acentuadas nos dois períodos de funcionamento da escola (turnos matutino e vespertino).

Segundo eles, existem duas escolas diferentes habitando o mesmo espaço, mas em horários diferentes. Desta forma, aguçou-me compreender se os estudantes também percebiam esta diferença e como ela se manifestava. Para isso, julguei importante formar dois grupos focais que seriam realizados de acordo com o turno que o educando frequenta.

As primeiras questões dizem respeito ao meio em que estes estudantes vivem, pois partiu-se do pressuposto de que o meio pode vir a influenciar a forma de ver e viver o mundo de cada comunidade. Deve-se também atentar ao fato de que a própria logística da escola se organiza de acordo com a localidade de onde procedem estes jovens, pois é necessária esta sistematização para a utilização do ônibus escolar pelas comunidades.

Levando em consideração esta organização, é comum ouvir dos professores que existem duas escolas diferentes habitando o mesmo espaço. Segundo relato de professores, equipe pedagógica e diretiva, o turno da manhã é composto por estudantes mais interessados e proativos, já o período vespertino apresentaria uma faceta totalmente diversa, na qual surgem caracterizações como: “desinteressados” e “atrasados”.

Desta maneira, vi nestes relatos dos professores e no PPP escolar um campo que deveria ser explorado para se obter um entendimento maior sobre os educandos que fazem parte da referida escola do campo e assim, não só observar se a forma como estes estudantes vivem suas experiências, de acordo com o meio em que estão inseridos, viria a influenciar em sua maneira de perceber a escola como verificar se os mesmos se identificam com o diagnóstico feito sobre eles.

O Grupo Focal do período da manhã foi composto por estudantes das seguintes comunidades: Rio Pequeno e Cachoeira. Já o período da tarde foi constituído pelas comunidades: Bairro Alto, Cachoeira, Cedro, Lageado.

Ou seja, o Grupo Focal da manhã foi composto por comunidades que moram mais próximas à escola. Também é interessante ressaltar que dos 3 (três) estudantes da comunidade do Rio Pequeno, período da manhã, 2 (dois) fazem parte do Movimento Sem Terra (MST). Já no período da tarde, poucos são os jovens que moram no entorno da escola, a grande maioria mora em comunidades que chegam a distar 40 km da instituição.

Um pré-requisito para a seleção destes jovens foi a escolha de estudantes que estivessem cursando o Ensino Médio, pois, uma vez que já se encontram há mais tempo convivendo neste ambiente escolar, pressupõe-se que já possuem um repertório mais amplo no que tange à compreensão deste espaço. Outro critério importante para a seleção foi a exigência de que

fizessem parte do grupo focal apenas jovens que trabalham no campo, ou possuem parentes próximos que vivem esta realidade.

A intenção ao se optar por esta metodologia se caracteriza pelo fato dela permitir uma interação direta entre os participantes, possibilitando, desta forma, confrontá-los e assim captar sentimentos, reações, discordâncias, crenças e posicionamentos dos mesmos. Com o Grupo Focal, a intenção do pesquisador não se restringe a descobrir o que as pessoas pensam, mas também como pensam e por que pensam dessa maneira (GATTI, 2005, p. 9).

Ainda segundo Gatti (2005, p. 11)

o trabalho com grupos focais permite compreender processos de construção da realidade por determinados grupos sociais, compreender práticas cotidianas, ações e reações a fatos e constituindo-se uma técnica importante para o conhecimento das representações, percepções, crenças, hábitos, valores, restrições, preconceitos, linguagens e simbologias prevalentes no trato de uma dada questão por pessoas que partilham alguns traços em comum, relevantes para o estudo do problema visado.

A técnica em questão é útil para desvendar analogias e divergências de pensamentos entre os participantes, bem como compreender as motivações que influenciam no comportamento dos grupos, observadas por meio da exposição de suas crenças, atitudes, valores, ideias e emoções, possibilitando, assim, a compreensão de determinados posicionamentos e ações.

Desta forma, esta pesquisa busca, por meio de sua metodologia, conhecer a realidade destes jovens e adolescentes que vivenciam o campo e o ensino que a eles é dirigido. Por meio de metodologias diferenciadas, pretende-se compreender como se processa a percepção destes estudantes, além de servir como “ instrumento de trabalho a serviço de práticas populares de valor político e de uma múltipla e variada vocação transformadora” (BRANDÃO, 2006, p. 32)

Compreender a realidade social dos sujeitos da pesquisa é o primeiro passo para a emancipação e transformação social.

Sendo assim, este trabalho está organizado por meio de seis capítulos divididos da seguinte maneira:

Capítulo 1: Apresenta um breve relato de experiência de vida desta pesquisadora, evidenciando as relações que resultam na escolha do tema. Em seguida é apresentada a estrutura que compõe a dissertação objetivando justificar a escolha do tema bem como apresentar seus objetivos, metodologia e problema.

Capítulo 2: Aqui se encontra uma abordagem histórica sobre a região, as comunidades e a escola que compõe o espaço pesquisado. A intenção deste capítulo é apresentar um panorama sobre o espaço e território em que estas comunidades pesquisadas estão inseridas.

Capítulo 3: Este capítulo busca trazer à tona elementos que fazem parte da constituição da identidade de um povo como: o conhecimento, a experiência e a cultura. Aqui também consta o esforço que a Educação do Campo tem enfrentado para a consolidação de sua identidade e de um currículo que contemple as particularidades e especificidades dos povos do campo.

Capítulo 4: Traz a análise dos dados coletados durante a pesquisa. Esta análise está dividida em duas partes. Na primeira, realizo uma comparação entre a fundamentação teórica do PPP com o diagnóstico elaborado pela escola. Já na segunda parte apresento as vozes da juventude do campo. Para esta análise foram utilizados os seguintes instrumentos de coleta de dados: Observação participante do Conselho de Classe dos estudantes, questionário, vídeo produzido pelo Grêmio Estudantil e grupo focal.

Capítulo 5: Versa sobre os resultados da pesquisa que objetivará as convergências e contrastes existentes entre o diagnóstico da escola e a percepção dos estudantes levando em consideração os diferentes turnos da instituição.

Capítulo 6: Por fim, apresento o que apreendi da percepção dos estudantes do campo acerca da escola e das relações lá estabelecidas, levando em consideração o meio e suas experiências anteriores e as resultantes desse processo escolar, as quais dão corpo as suas vozes.

## 2 ESPAÇO E TERRITÓRIO ESCOLAR

Este capítulo pretende traçar um breve panorama do espaço correspondente ao litoral paranaense sobre a realidade que envolve o meio rural. O objetivo desta contextualização é elencar elementos constitutivos da realidade pesquisada como suporte para análise posterior da percepção dos estudantes sobre a escola, uma vez que, como seres culturais, os indivíduos são influenciados pelas ocorrências do meio em que vivem e, assim, passam a ser moldados em seus pensamentos e ações de acordo com suas experiências subjetivas/objetivas e coletivas que vivenciam.

### 2.1 TERRA: UM BEM DE TODOS?

No princípio era o coletivo, e assim este coletivo caminhava numa luta constante pela subsistência, percorrendo grandes distâncias, fazendo descobertas em comum e buscando formas para que seu grupo pudesse sobreviver aos perigos da natureza e às devastadoras intempéries climáticas. Esta foi a forma que as primeiras civilizações encontraram para se organizar, um jeito peculiar em que não existiam donos, servos ou escravos, ou seja, uma maneira pela qual todos se organizavam em redes de auxílio com o intuito de garantir a sobrevivência da espécie.

Milhares de anos nos separam deste passado que hoje nos soa como uma ideologia ou quiçá uma utopia. De lá para cá, o ser humano foi buscando novas formas de organização o que culminou na divisão de trabalho e, conseqüentemente, na divisão de classes de acordo com as relações de poder que começaram a se manifestar.

O homem se estabeleceu, construíram-se cidades, monumentos, levantaram-se cercas, muros e assim o coletivo se separou e a terra se dividiu, entre poucos. O individualismo foi ocupando o lugar da coletividade e assim a hegemonia social foi ganhando cada vez mais espaço.

Triviños (1987, p. 72) nos diz que

já sabemos que a sociedade primitiva foi substituída pela sociedade escravagista. Esta aproveitou daquela tudo que tinha de útil para o novo regime. Sem dúvida, foram consideradas as suas experiências, as suas ferramentas, talvez algumas regras de vida, etc. Mas a ideia da propriedade social, essa prática do “comunismo primitivo”, não foi incorporada ao novo estilo de vida social. Os meios de produção foram privatizados. O esquema escravagista foi substituído pelo feudalismo. Este conservou a propriedade privada dos meios de produção. O feudal envelhece e surge o capitalismo que desenvolve ao máximo a propriedade privada dos meios de produção.

Terra tornou-se sinônimo de poder. Por ela divisões foram se reproduzindo, tanto no espaço físico como social; distâncias foram se alargando e assim foi se instituindo um processo gradativo de exclusão. Desta forma, a Terra tem um papel fundamental na formação dos indivíduos, pois é através da história de vida destes sujeitos que dela sobrevivem, de suas conquistas, lutas, exclusões e interações com o meio é que nasce a cultura (ARROYO, 2003, p. 47).

Desde sua colonização, o Brasil sofre com o problema de distribuição de terras. A origem de nossa história já preconizava as grandes separações e exclusões que sucederiam futuramente em nossa sociedade. Por meio de Capitânicas Hereditárias, a Coroa Portuguesa estabelecia a concessão de terras àqueles que fossem politicamente influentes e/ou contassem com os favores de quem governava. Assim, a Coroa Portuguesa firmava um acordo político e econômico com seus beneficiários, uma vez que estes se comprometiam a zelar pela área adquirida, evitando desta forma ocupações e invasões, além de garantirem que a terra se tornaria produtiva, gerando, desta maneira, riqueza para Portugal.

Este fato se modificou por meio da Lei de Terra, 1850, que instituía o direito à terras somente por meio de sua aquisição através de compra. Com o grande fluxo de imigração europeia no início do século, o país se viu no impasse de estabelecer critérios para uma reforma agrária, por meio da pequena propriedade. No entanto “ para que não se pense como uma forma de revolução dos sistema agrário no Brasil, devemos compreender que esses imigrantes vieram com o apoio de propaganda do governo brasileiro, com a finalidade de produzir alimentos e efetuar o branqueamento da população” (POLI, 2010. p. 89).

Entre as décadas de 1960 e 1980, o Brasil passou por um intenso movimento migratório do campo devido à mecanização da agricultura e à falta de incentivo para que pequenos produtores pudessem subsistir, o que acarretou, desta forma, em um forte processo de expulsão.

No entanto, apesar de muitas terem sido as conquistas empreendidas para a educação do campo, ainda existe um longo percurso a se percorrer para que tais leis sejam efetivadas. Infelizmente, por mais que muitos direitos tenham sido conquistados, é necessário que o indivíduo esteja ciente destas conquistas, pois não basta que elas sejam institucionalizadas, torna-se imprescindível a fiscalização para que não ocorram retrocessos e injustiças.

## 2.2 A REGIÃO

O município de Antonina, situado no litoral norte do Paraná, na Microrregião de Paranaguá, possui uma área de 876,551 km<sup>2</sup>, e população de 18.891 habitantes, sendo que 2.828 residem na zona rural (IBGE, 2010).

Fazem parte do município as comunidades rurais: Faisqueirinha, Rio do Nunes, Cacatu, Mergulhão, Rio Pequeno, Barra do Rio Pequeno, Cachoeira, Bairro Alto, Vila da Copel, Limoeiro, Faisqueira, Lageado e Cedro. Embora todas as comunidades habitem o meio rural, diversificadas são suas realidades, desta forma, diversificadas também são as maneiras de se viver e desenvolver o meio que habitam.

No passado o município foi um grande produtor e exportador de banana. No entanto esta atividade encontrou o seu declínio com a Crise da Banana nos anos de 1940 a 1960, fato este responsável pelo primeiro grande fluxo migratório de sua história, ocasionando a saída de muitas famílias do meio rural para a zona urbana. Em contrapartida. Foi nesta mesma época que, por incentivo do Governo Federal, outra atividade teve início neste meio: a extração de palmito.

Segundo Miguel e Zanoni ( 1998, apud Boldrini et al, 2012, p.24):

a crise da agricultura familiar nesta região teve início desde a época do Brasil Colônia e ganhou mais força a partir do início do século XX, quando o sistema de produção tradicional dos agricultores que deixavam suas terras em pousio por até 20 anos, ficou inviável em função da propriedade privada da terra. Isso afetou, principalmente, os agricultores patronais, que chegaram a diminuir este período para menos de 6 anos. A nova organização fundiária enfraqueceu agricultura familiar, levando os agricultores a abandonar a produção de suas terras para a produção de palmito destinada aos grandes proprietários de terra.

Já em 1960 o Governo Federal criou projetos de incentivo a atividades agroflorestais e pecuária, também realizou a abertura da BR-277 e PR-405, estimulando o investimento neste setor.

Tal iniciativa proporcionou uma verdadeira corrida pela compra de terras no litoral paranaense por parte de empresas e indústrias, onde o intuito principal era a exploração do palmito Jussara. Este procedimento acarretou em uma situação catastrófica, uma vez que 80% das terras passaram a pertencer a empresas privadas.

A consequência desta busca acelerada por terras no litoral resultou em agravantes como o estabelecimento de grandes latifúndios, especulação fundiária e o desmatamento da Mata Atlântica. Além disso, os pequenos agricultores viram-se numa situação realmente calamitosa com a diminuição das áreas agrícolas e florestais. Desta maneira, restou-lhes apenas duas opções: ou acentuavam a extração de palmito ou eram forçados a vender sua força de trabalho aos grandes proprietários de terras.

Em 1980, a sociedade, preocupada com o desmatamento da Mata Atlântica, passou a pressionar para que fossem tomadas medidas que contivessem esta degradação, assim, foi

criada a Área de Proteção Ambiental de Guaraqueçaba (APA de Guaraqueçaba), por meio do decreto Decreto N° 90.883, emitido pela Presidência da República em 31 de janeiro de 1985.

A APA de Guaraqueçaba é uma unidade de conservação brasileira, de uso sustentável da natureza que ocupa parte dos territórios dos municípios paranaenses de Guaraqueçaba, Antonina, Paranaguá e Campina Grande do Sul.

O Decreto n° 90.883 tem por objetivo

assegurar a proteção de uma das últimas áreas representativas da Floresta Pluvial Atlântica, onde encontram-se espécies raras e ameaçadas de extinção, o complexo estuarino da Baía de Paranaguá, os sítios arqueológicos (sambaquis), as comunidades caiçaras integradas no ecossistema regional, bem como controlar o uso de agrotóxicos e demais substâncias químicas e estabelecer critérios racionais de uso e ocupação do solo na região.

As leis ambientais limitaram a produção e inviabilizaram a competitividade dos produtos no mercado. O resultado desta ação se fez notar ao se observar novo fluxo migratório que atingiu as comunidades rurais e que se estende até os dias de hoje. Em dados obtidos pelo IBGE, em 2011, constatou-se um déficit populacional na zona rural de 1,64%. Muito disso se explica pelo êxodo empreendido pelos jovens que, muitas vezes, não encontram oportunidades no campo ou que partem em busca de condições que a cidade lhes proporcionará.

Observa-se, desta maneira, duas grandes causas que impulsionam o processo acelerado de migração. Seriam elas:

- Fuga em busca de condições de subsistência, uma vez que a realidade do campo em nosso país não proporciona a infraestrutura necessária para que as famílias se mantenham no campo em condições dignas.
- Busca pela modernidade tão apregoada pela sociedade capitalista que vende a cidade como um lugar de sonhos e realizações.

Santos (2013, p. 121) explicita que

as migrações brasileiras, vistas pelo seu ângulo da sua causa, são verdadeiras migrações forçadas, provocadas pelo fato de que o jogo do mercado não encontra qualquer contrapeso nos direitos dos cidadãos. São frequentemente também migrações ligadas ao consumo e à inacessibilidade a bens e serviços materiais.

Quanto à agricultura familiar, esta é uma atividade pouco desenvolvida na região litorânea do Paraná. O foco de sua produção se concentra no plantio de mandioca, palmito e banana. Basicamente estes produtos são comercializados nos mercados locais.

A agricultura destas comunidades é marcada pela herança dos caiçaras (povos formados a partir da miscigenação entre índios, brancos e negros e que vivem da pesca artesanal, da agricultura, da caça, do extrativismo vegetal, do artesanato) que, tradicionalmente, costumavam promover a derrubada da capoeira e a queima dos resíduos. Estes indivíduos habitavam este local por uns dois anos, período que usufruíam da terra até constatar o seu enfraquecimento, buscando, assim, outro local onde o ciclo se repetia sucessivamente.

Cabe ressaltar também como a Revolução Verde trouxe um grande impacto para a agricultura camponesa, impacto este que se estende aos dias de hoje e pode ser observado na sociedade como um todo. Tal iniciativa teve um tímido início no século XIX, mas tomou forma e eclodiu apenas no século XX como proposta para amenizar a fome após a 2ª Guerra Mundial.

A proposta era a de encontrar meios que pudessem resolver esta problemática principalmente nos países subdesenvolvidos, acreditando-se, então, que o problema da fome estaria associado à produção. Por isso, investiu-se na modernização de práticas agrícolas que compreendiam: uso de adubos químicos, sementes selecionadas, inseticidas, irrigação artificial e mecanização. Todos estes fatores combinados resultaram no aumento da produtividade em países subdesenvolvidos, em contrapartida passaram a surgir, gradativamente, críticas à chamada Revolução Verde.

Tantas mudanças radicais foram responsáveis pela modificação na estrutura da agricultura mundial. Passou-se a priorizar o conhecimento científico e descartar conhecimentos milenares de cultivo da terra que englobam o uso de sementes nativas, a fertilização do solo por meio de adubos ecológicos e a utilização de recursos endógenos, uma vez que a agricultura tradicional firma suas bases na interação entre solo-planta-água-ecossistema (PEREIRA, 2012, p. 687).

Outro agravante, que se observa com o avanço da Revolução Verde, reside no fato de que tal projeto não serviu para erradicar a fome no mundo, principalmente de países subdesenvolvidos, uma vez que esta produção passou a servir como matéria de exportação, o que ocasionou no aumento de oferta, mas em pouco contribuiu para extirpar o problema da fome nos países de terceiro mundo. Pelo contrário, nota-se um confronto que resultou no agravamento da situação precária das famílias camponesas, uma vez que, ou se tornaram dependentes de grandes empresas detentoras dos direitos sobre insumos ou então, impossibilitadas de pagar por pagar por tal tecnologia, são expulsos deste processo, aumentando, desta maneira, o número de excluídos da nossa sociedade.

Segundo Pereira (2012, p. 686)

essas transformações resultaram em êxodo rural, dependência da agricultura em relação à indústria e às corporações, dependência do agricultor da ciência e da indústria, desterritorialização dos camponeses, invasão cultural e contaminação do ser humano e do ambiente como um todo. A Revolução Verde contribuiu para marginalizar grande parte da população rural.

O resultado disso pode ser observado na nossa sociedade atual onde a cultura tradicional da agricultura, que possuía a preocupação com as condições sustentáveis de produção, passa a ser deixada de lado em benefício do capitalismo crescente que incentiva uma produção com viés industrial, realizada em grande escala e que não se preocupa com a produtividade, mas sim com o poder de compra e venda. O saber camponês do trato com a terra, que prioriza o cultivo por meio de técnicas sustentáveis sofre, desta maneira, com a modernização imposta pela Revolução Verde que traz consigo o adubo químico, os agrotóxicos, a irrigação artificial, e as máquinas.

Desta forma, o solo, visto originalmente por homens e mulheres da terra como fonte de vida e conservação, onde o cultivo era realizado por meio de sementes com variedades genéticas e solo ecologicamente fertilizado, passa a ser visto como uma mercadoria útil para o desenvolvimento econômico da sociedade.

Muitas são as consequências que foram sentidas no meio econômico, social e ecológico ao ser adotado tal sistema de produção. Se por um lado nota-se um avanço econômico se apenas for observado o ângulo do capital, por outro, muitas são as consequências advindas deste processo.

Uma vez que as sementes passam a fazer parte de um pacote de insumos produzidos em laboratório, perde-se a diversidade do material genético destes grãos quanto no valor nutricional, limitando-se à produção de alimentos homogêneos.

O uso de agrotóxicos, adubos químicos e sistema de irrigação são alguns dos exemplos que ilustram os impactos ocorridos tanto na saúde das pessoas quanto na natureza. A produção de arroz é um exemplo clássico dos resultados deste método, uma vez que a irrigação realizada como forma de amenizar os efeitos dos agrotóxicos utilizados, chega aos rios poluindo-os e, conseqüentemente, matando os peixes.

Outro fator preponderante que se observa é a fragmentação do trabalho. A unidade até então existente entre homem e natureza passa a subdividir-se, por isso encontra-se hoje a divisão de elementos antes indissociáveis. Atualmente passaram a ser considerados separadamente: a agricultura, pecuária, natureza e sociedade.

A Revolução Verde também foi responsável pela expulsão de homens e mulheres de seu meio. O preço dos insumos, a substituição da mão-de-obra por máquinas, a desvalorização

dos saberes dos camponeses em prol do avanço opressor da economia resultou “ na desterritorialização dos camponeses, invasão cultural e contaminação do ser humano e do meio ambiente como um todo” (PEREIRA, 2012, p. 686).

Embora com um histórico invejável no que tange à produtividade no meio rural, o Brasil amarga uma triste realidade que é fruto dos 300 anos de colonização. Por isso, o reflexo deste processo de modernização do campo se reflete no tipo de educação a ele destinado. Visto como um trabalho braçal, exercido por escravos e imigrantes, criou-se um paradigma sobre o trabalho no campo que repercute até hoje na forma de pensar de muitas pessoas na sociedade, este pré-conceito considera que para se trabalhar no campo, mexer com a terra e manejar ferramentas não se tem a necessidade de “estudo”.

Desta forma, o ensino dessa época era voltado para o aprendizado de técnicas que visavam à especialização do trabalho agrícola com o manejo de máquinas, técnicas de insumos além de noções de comércio, uma vez que a venda da produção serviria para a compra de novos produtos estabelecendo, assim, um ciclo de dependência com o mercado. A preocupação deste ensino estava em capacitar estudantes para atuarem no mercado de trabalho, tornando-os produtivos segundo a lógica capitalista, ou seja “[...] a escola responsável por treinar, em vez de educar” (RIBEIRO, 2012, p. 286).

Tal pensamento foi trabalhado no inconsciente popular desde a colonização, passando pelo Império e chegando à República tornando-se um paradigma que a atual Educação do Campo vem tentando desmistificar por meio de uma educação voltada para e com o sujeito do campo e no lugar onde habitam.

Desde os anos 20 já se observava uma preocupação crescente com a educação no meio rural e com o alto índice de analfabetismo, mas foi somente a partir de 1930 que se percebe um olhar mais atento para o campo por meio do ruralismo pedagógico. Este movimento partia de uma inquietação de alguns pioneiros da educação rural, os quais buscavam beneficiar homens e mulheres do campo com um ensino que lhes garantisse uma maior identificação com sua vivência, além de ser uma ferramenta que viria a combater os índices alarmantes de analfabetismo no Brasil da época.

Além destes pressupostos, o ruralismo pedagógico buscava conter o alto índice de êxodo rural, além de contribuir para a capacitação destes cidadãos. Uma vez qualificados, seriam sanados o problema do fluxo migratório e assim estes homens e mulheres poderiam permanecer no campo (CALAZANS, 1993).

De acordo com dados publicados pela Embrapa, somente entre os anos de 1970 e 1980, 30% da população rural transferiu-se para a área urbana. De lá para cá houve um processo de

desaceleração, que teve início nos anos 2.000. Embora pesquisas recentes mostrem que houve uma queda considerável no número de migrantes, o índice de pessoas que deixam o campo continua elevado.

Buscando a reversão de tais números, muitas organizações e movimentos sociais vêm, nos últimos anos, levantando discussões e exigindo do Estado um ensino não somente universalizante, mas também voltado para as especificidades e necessidades dos sujeitos que vivem no campo. Paulatinamente, a discussão foi ganhando cada vez mais espaço e algumas conquistas foram obtidas por meio da elaboração de leis que passaram a contemplar também estes sujeitos até então marginalizados e esquecidos. Uma destas conquistas por meio de Leis foi obtida por meio da elaboração das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica do Campo (2002). Em seu artigo 3º determina que

o Poder Público, considerando a magnitude da importância da educação escolar para o exercício da cidadania plena e para o desenvolvimento de um país cujo paradigma tenha como referências a justiça social, a solidariedade e o diálogo entre todos, independente da sua inserção em áreas urbanas ou rurais, deverá garantir a universalização do acesso da população do campo à Educação Básica e à Educação Profissional de Nível Técnico.

Os americanos muito influenciaram no desenvolvimento de um projeto educacional em nosso país, suas propostas abrangiam centros de treinamento, semanas pedagógicas e cursos que visavam à integração das populações rurais à sociedade, no entanto, projetos como este esbarravam no fato de que as populações rurais jamais foram consultadas, muitas vezes nem foram informadas sobre sua aplicação.

Depreende-se, desta maneira, que esse método só acentuou a alienação dos povos do campo, uma vez que estava pautado em um ensino alheio à realidade dos camponeses. O agravante desse processo e observado por CALAZANS (1993), deve-se ao fato de que esse projeto era oferecido ao Brasil por meio de um “pacote fechado”, ou seja, os programas não davam abertura para uma adequação dos métodos à realidade da população do campo, cumprindo apenas o passo a passo a ele destinado, elaborado por meio de uma realidade alheia à vivenciada pelos camponeses.

Partindo desses pressupostos, Ribeiro (2012, p. 297) analisa que

deduz-se daí que a política educacional destinada às populações camponesas teve maior apoio e volume de recursos quando contemplava interesses relacionados à expropriação da terra e à consequente proletarização dos agricultores. Associado a esses interesses, identificava-se o projeto de implantação, por parte das agências de fomento norte-americana de um modelo produtivo agrícola gerador de dependência científica e tecnológica dos trabalhadores do campo. Deste modo a educação do campo funcionou como um instrumento formador tanto de uma mão de obra

disciplinada para o trabalho quanto de consumidores dos produtos agropecuários gerados pelo modelo agrícola importado. Para isso havia a necessidade de anular os saberes acumulados pela experiência sobre o trabalho com a terra, como o conhecimento dos solos, das sementes, dos adubos orgânicos e dos defensivos agrícolas.

Nesse aspecto, observa-se que o ensino no meio rural de nosso país foi marcado por poucos avanços e muitos retrocessos, visto que por mais “boa vontade” que existisse no que tange à modernização da educação rural, esbarrava-se uma ou outra vez nos interesses econômicos de uma política voltada para a exportação, na qual o ensino destinados aos povos do campo estava dissociado de seus saberes, o que tornava a educação distante destes povos, com o único objetivo de se formar mão-de-obra especializada.

Este fato agrava-se ainda mais com a ascensão dos militares ao poder. Durante o Regime Militar foram criados projetos como o MOBRAL, mas com a única preocupação de conter o analfabetismo que assolava até então a realidade brasileira. O ensino permanecia, desta maneira, dissociado da realidade dos camponeses e camponesas.

A Agroecologia surgiu na década de 1930 por meio de observações de técnicas utilizadas pelos indígenas e camponeses, portanto, sua teoria se fundamenta por meio da junção entre técnicas e saberes tradicionais. Esta foi uma década de intensas transformações sociais e de lutas pela reconquista de direitos escamoteados durante o período militar. Sendo assim, a agroecologia emerge em meio à agressiva expropriação dos camponeses de suas terras por meio das políticas instauradas pela Revolução Verde.

Paulatinamente, este processo vai se firmando ao fazer frente ao avanço desmedido do agronegócio que visava apenas ao lucro, tratando o solo como um produto e os camponeses e camponesas apenas como mão-de-obra destituída de atitude.

A agroecologia surge então como uma proposta de empoderamento do agricultor, que passou a unir as experiências adquiridas com sua vivência campesina com as técnicas necessárias para sua produção.

Basicamente a diferenciação entre a agricultura convencional e a sustentável reside no fato de que aquela vê o solo como um meio para se atingir o lucro por meio de uma produção homogênea e hegemônica e esta não está fundamentada apenas na economia, mas preocupa-se com a manutenção saudável da natureza, além de preocupar-se com critérios políticos, éticos e culturais.

As práticas agroecológicas estão fortemente vinculadas ao saber campesino e a consciência ecológica, buscando, assim a produção sustentável que tanto respeite o homem

como o seu meio. Desta forma a agroecologia não é apenas o não uso de agrotóxicos ou de sementes geneticamente modificadas. É um projeto de respeito e solidariedade com o espaço.

Este é um projeto que prioriza o cuidado com o solo e que não se resume a encará-lo apenas como um meio para se atingir a soberania econômica, mas sim o cuidado com aquele que muito mais do que representar o meio em que se sobrevive, é o lugar de sua existência humana, onde se prioriza a ética e o respeito pela vida, preocupando-se com a construção de uma sociedade justa, solidária e ecológica (CAMPOS e OLIVEIRA, 2014, p. 591).

É desta forma que a agroecologia se contrapõe ao agronegócio, visto que neste sistema agricultores e agricultoras passam a assumir o papel de protagonistas, uma vez que passam a pensar tecnologias próprias e sustentáveis para cada meio que irão atuar, desenvolvendo mecanismos tanto para a preservação e conservação da natureza quanto para sua transformação.

Gubur e Toná (2012, p. 63) explicitam que

a agroecologia não é apenas um corpo de conhecimentos úteis, passíveis de serem aplicados, mas se configura como prática social, ação de “manejo” da complexidade dos agrossistemas particulares inseridos em múltiplas relações naturais e sociais, relações que eles determinam e pelas quais são determinados.

As relações sociais não se restringem apenas às relações que homens e mulheres do campo estabelecem entre si e com a natureza, mas também à forma como o meio rural se relaciona com o urbano. Por meio de uma produção de alimentos saudáveis e sem comprometer o ciclo da natureza, o campo vem gradativamente resgatando sua história relacional com a cidade.

Cada vez mais as pessoas estão buscando alimentos produzidos de maneira saudável e este é o objetivo da Agroecologia, uma prática que priorize a Soberania Alimentar, onde são tomados os devidos cuidados para que o alimento chegue às mesas das famílias tanto do campo, quanto da cidade de maneira saudável. Desta forma, a agroecologia busca a superação do modelo capitalista que privilegia o capital em detrimento às reais necessidades humanas.

Para tanto, aditivos químicos são substituídos por adubos orgânicos, o solo, visto até então como produto reassume seu papel de co-autor das relações sociais. Um processo de interação homem-natureza, onde se restabelece a interdependência entre campo e cidade, uma luta pela soberania alimentar, onde os sujeitos busquem meios de defesa e resgate de seus territórios, lutem por reformas agrárias e urbanas além de estreitar os laços entre cidade e campo (GUBUR, TONÁ, 2012, p. 64).

Desta forma, a agroecologia é um projeto de emancipação humana que não visa ao lucro, mas sim o respeito pelas relações sociais, naturais, o respeito pela vida como um todo.

A Educação do Campo surge neste meio com a missão de proporcionar a homens e mulheres do campo uma educação que lhes permita se perceberem como sujeitos sociais responsáveis pela construção de sua história e de seu grupo. Por isso, a educação surge aqui como o desafio de religar os conhecimentos pertinentes a esta população com os conhecimentos científicos de várias áreas do conhecimento. Desta forma, a escola do campo tem empreendido uma luta antagônica contra um sistema de classes que prioriza um ensino hegemônico e com viés de interesse comercial (MOLINA; SÁ, 2012, p. 324).

Para tanto, é necessário que se priorizem estratégias que permitam que os educandos percebam as limitações impostas pela sociedade desigual e que, a partir disso, estes camponeses e camponesas busquem maneiras de superá-las através de uma luta coletiva para a melhoria do bem-estar de sua população.

### 2.3 A ESCOLA

A escola escolhida para a realização da pesquisa foi o Colégio do Campo Hiram Rolim Lamas- Ensino Fundamental e Médio, situado na área rural do município de Antonina, na Vila Residencial Usina Pedro Viriato Parigot de Souza, Bairro Alto. A escolha deste estabelecimento deveu-se pelo fato de ser o único colégio do município que oferta o Ensino Médio no campo.

O público atendido pelo Colégio Estadual do Campo Hiram Rolim Lamas é bem diversificado, fazem parte da comunidade rural jovens e adolescentes que provêm de diversas realidades. As comunidades que frequentam esta instituição advêm de diversas realidades: alguns aposentados e pensionistas, há os que desenvolvem agricultura de subsistência e em minifúndios, mensalistas e diaristas, também fazem parte desta realidade meeiros, os que produzem e comercializam produtos artesanais, existem também aqueles que desenvolvem turismo ecológico, os assentados do MST, alguns pequenos comerciantes, funcionários da empresa Progresso e Tecnolimp que presta serviços à COPEL e funcionários da UHEGPS-COPEL.

A seguir um breve histórico sobre as mudanças ocorridas no Colégio Hiram Rolim Lamas desde a data de sua fundação.

HISTÓRICO
8 de março de 1967 - Data de fundação do grupo escolar ELETROCAP
1968- Foi autorizado oficialmente a funcionar por meio do Decreto n.º 13.689
1979- Em substituição ao Grupo Escolar ELETROCAP, passou a funcionar como escola particular, por meio de uma solicitação da Copel, recebendo o nome de escola Hiram Rolim Lamas, atuando no ensino de 1º grau.
1983- A escola foi autorizada a ministrar o ensino de 5ª a 8ª série.
1989- Recebeu a autorização para ministrar o Ensino Pré-Escolar.
1998- Através do Convênio de Cooperação Mútua n.º 008773, a SEED assumiu o controle desta Escola.
1999- Em janeiro deste ano, encerraram-se suas atividades da Educação Infantil e o Ensino de 1ª a 4ª séries. Também ocorreu a transferência da Entidade Mantenedora passando-a para o Governo do Estado do Paraná, utilizando a denominação Escola Estadual Hiram Rolim Lamas – Ensino Fundamental.
2006- Em 2.006, a Escola foi autorizada, através da Resolução n.º 182/06, de 01 de fevereiro de 2.006, a ministrar o Ensino Médio sob a denominação Colégio Hiram Rolim Lamas – Ensino Fundamental e Médio
2015- Foi reconhecido como escola do campo. Passou a ser denominado por Colégio Estadual do Campo Hiram Rolim Lamas.

Como observado pelo histórico, em 50 (cinquenta) anos de história, o atual Colégio Hiram Rolim Lamas assumiu diferentes identidades conforme mudanças que foram sendo empreendidas em sua base.

Em 1979 passou a ser responsabilidade da Companhia Paranaense de Energia (Copel) que a tornou escola particular, recebendo o nome de Hiram Rolim Lamas. Como particular, a escola atendia apenas aos filhos dos funcionários da empresa. Também eram beneficiados por este ensino crianças da localidade que eram apadrinhadas por alguns moradores e trabalhadores da vila. Às demais crianças das comunidades, oferecia-se o ensino básico nas próprias escolas municipais que possuíam classes multisseriadas e quando encerravam a 4ª série seguiam para as escolas e colégios que se situam no meio urbano.

Após vinte anos de ensino particular, a empresa transferiu a escola para o Governo do Estado, que a assumiu em 1999. A partir de então algumas conquistas consideráveis foram empreendidas como a abertura do Ensino Médio em 2006 e recentemente a escola passou a ser legalmente reconhecida como do Campo.

Sob responsabilidade do Estado, comunidades rurais que se encontravam muito distantes da escola, como Cedro, Limoeiro e Lageado, passaram a frequentá-la, uma vez que, anteriormente, estas comunidades se viam obrigadas a cursar apenas até a 4ª série escolar. O transporte lhes foi garantido e assim, cada vez mais pré-adolescentes, adolescentes e jovens puderam ter o acesso ao ensino garantido.

No entanto, apesar da garantia da obrigatoriedade de ensino e transporte escolar, que são grandes conquistas para a permanência dos estudantes rurais nas escolas, a realidade aponta para um fato muito preocupante, que é o alto índice de abandono escolar. De acordo com o Projeto Político Pedagógico (PPP) do Colégio, estes problemas residem no fato de muitos estudantes se verem obrigados a abandonar os estudos para auxiliar na subsistência da família e, no caso das meninas, a gravidez precoce é o grande impedimento para a continuação dos estudos.

No entanto, Arroyo (1982) amplia esta problematização ao descrever que tais pressupostos são limitadores, uma vez que se faz necessária uma análise que reconduza ao cerne da problemática do abandono destes sujeitos. Para o autor, as populações rurais sofrem com períodos longos da história onde são esquecidos, contrastados com curtos momentos em que são observadas suas necessidades.

Ao se observar a questão dos momentos em que estas populações são “lembradas”, nota-se que esta preocupação com a educação da população do campo coincide com os períodos da história em que o meio urbano e a economia entram em crise e, conseqüentemente, a cidade não consegue absorver o grande contingente de pessoas advindas do meio rural, e que engrossam as grandes camadas populacionais nos grandes centros. Sendo assim, são criados projetos que incentivem a fixação destes sujeitos em seu meio.

No entanto, tal política é apenas compensatória, onde são criados projetos assistenciais que buscam suprir as necessidades de saúde, alimentação e que tratam o homem do campo como carente. Visão esta que a escola passa a direcionar para seu público, enxergando estes sujeitos como indivíduos que necessitam de atendimento, dependentes de ações verticais. “Neste sentido, falamos em abandono relembrando, pois a escola rural sempre representou um apêndice no limitado espaço dos projetos sociais; uma espécie de terra além das fronteiras e dos interesses dos centros de poder” (ARROYO, 1982, p.1).

Desta forma, o problema do abandono escolar no meio rural deve ser observado por meio da amplitude de sua história. Ao se dizer que estes jovens do campo abandonam a escola pelos motivos apresentados no PPP como: trabalho, casamento e gravidez na adolescência, seria apenas tratar estes fatos sob um viés limitador.

O abandono acontece por meio muitos fatores entre eles o descaso e a pouca importância destinada ao campo desde períodos que remontam à nossa história de Colônia. Desde sua origem a história da educação rural é permeada por preconceitos, uma vez que o trabalho do campo era associado ao trabalho braçal desempenhado pelos escravos, propagando-se assim a ideia de que para se trabalhar na agricultura não havia necessidade de estudo.

Outro destaque no PPP sobre o diagnóstico elaborado sobre seus estudantes, encontra-se no fato de que, embora sejam comunidades rurais, elas não estão longe dos problemas da sociedade urbana, ou até mesmo muitos são comuns as duas, pois enfrentam o alcoolismo, tabagismo, drogadição, violência familiar, gravidez precoce, problemas familiares diversos, baixíssima renda per capita em alguns casos, difícil acesso à sede do município para alguns, sistema de atendimento à saúde e saneamento básico deficitários, coleta de lixo precária, sendo ultimamente realizada uma vez por semana, falta de conscientização ou esforço no que diz respeito às questões ambientais, pequeno furtos e baixa instrução com muitos analfabetos.

Nossa realidade, por ser escola do campo faz com que ainda tenhamos problemas com evasão e repetência, pois param de estudar para se “casar”, encontramos um grande número de jovens alienados à cultura do ter, de gravidezes precoces, de prostituição infantil, alcoolismo, tabagismo, de estudantes que não veem nenhuma importância em estar na escola, que não sabem por que aprender determinados conteúdos, enxergando que estes não lhe servirão para a vida útil, vendo a escola como um local desinteressante e que não os considera tão vítima do sistema quanto ela própria (PPP, 2015, p. 10)

Tais problemas percebidos pela escola como os mais graves que atingem as comunidades rurais também seriam os causadores da falta de motivação, interesse e sentido para continuar os estudos. Entretanto, acreditar que estes seriam os motivos do abandono escolar, seria simplificar o problema sem se verificar as verdadeiras causas que levam tantos jovens à desistência da escola no campo. Analisar as verdadeiras causas deste afastamento é buscar respostas na formação social de nossa sociedade, fortemente centrada em bases hegemônicas.

Santos (2013, p.88) defende a ideia de que

em nenhum outro país foram assim contemporâneos e concomitantes processos como a desruralização, as migrações brutais desenraizadoras, a urbanização galopante e concentradora, a expansão do consumo de massa, o crescimento econômico delirante, a concentração da mídia escrita, falada, televisionada, a degradação

O histórico da educação rural aponta que a preocupação do sistema de manter estes homens e mulheres no campo deve-se mais ao fato de impedir um inchaço nos grandes centros, evitando assim o desemprego e o crescimento da violência, do que uma preocupação real com uma educação realmente pensada a partir destes sujeitos que habitam o campo. Prova disso reside nos currículos que insistem em deixar de lado os reais os saberes, anseios e conhecimento do camponês para transpor métodos, instrumentos e conteúdos urbanos.

Assim, não só fracassa o educando, mas fracassa a escola ao ignorar a importância de se aliar os conhecimentos pertinentes ao meio rural ao saber científico. Há de se considerar também o fato de que muitas destas escolas que se encontram no campo vivenciam uma realidade de abandono e precariedade, para tanto, culpabilizar apenas estes estudantes ou a escola em si continua sendo observar apenas uma pequena parte da situação em detrimento ao grande todo que muitas vezes é ignorado.

A escola pesquisada traz muitas queixas sobre este sentimento de abandono que se encontra a educação do campo. Entre as reclamações de equipe diretiva, pedagógica, professores e funcionários, destaca-se o isolamento da escola que se agrava com o problema do uso do telefone.

Até então este meio de comunicação era utilizado através do aval da Copel, que autorizava a utilização do telefone para fins pedagógicos, no entanto com a vila está em vias de concessão para uma empresa privada, perdeu-se a autorização para a utilização do aparelho o que acarreta em vários problemas para o funcionamento da escola. Este é um problema que já foi levado para o NRE, mas infelizmente até o momento não foi solucionado e não existe ainda previsão de que num curto período de tempo isso seja sanado.

Outra queixa da comunidade escolar diz respeito a falta de funcionários para limpeza. No momento a escola passa por sérias dificuldades neste segmento o que acarreta na precariedade na manutenção do prédio e no esgotamento físico e psicológico dos funcionários. A escola também tem decorrido ao NRE, mas infelizmente as iniciativas esbarram na burocracia.

Outros fatores são observados pela comunidade escolar como o sucateamento do laboratório de informática. Poucos são os computadores que funcionam e constantemente apresentam problemas de uso. A grande maioria dos jovens não possui acesso à internet, sendo a escola um dos únicos lugares em que muitos têm este contato com o mundo virtual, o que se agrava com o fato de que muitos não possuem nem mesmo outro meio de comunicação como televisão o que os deixa ainda mais alheios ao que ocorre na sociedade.

A comunidade escolar também demonstra grande preocupação com a situação dos estudantes provenientes da comunidade rural do Cedro, comunidade esta que se encontra mais distante da escola. Segundo é observado pelos profissionais, esta localidade é uma das mais carentes e que necessita de maior atenção no que tange à educação, visto que muitos graves são os problemas de aprendizagem apresentados por estes estudantes.

A solução seria que estes educandos (as) participassem dos projetos realizados no contraturno para que suas dificuldades pudessem ser melhor trabalhadas, no entanto, ocorre aqui outro entrave, uma vez que a escola não dispõe de transporte escolar no contraturno para esta comunidade específica e mesmo que existisse estes estudantes teriam que sair de madrugada de suas casas e permanecer no colégio o dia todo.

Enfim, estes são alguns dos problemas enfrentados pela escola em questão e que não se diferencia de outros estabelecimentos de ensino espalhados pelo nosso país. Estes fatores combinados são apenas algumas causas do abandono escolar por nossos adolescentes e jovens, que encontra seu agravante com a elaboração de um projeto capitalista que visa ao lucro, ao progresso, ao escamoteamento de informações, ao consumo. E assim segue a sociedade oprimida e alienada de seus direitos, acreditando firmemente que o campo é um lugar de atraso e que não é necessário mais que uma formação escolar básica para resolver problemas práticos do seu dia a dia.

Desta forma, Caldart (2005) destaca a importância de pensar a Educação do Campo por meio da práxis, para isso apresenta três desafios para a consolidação deste projeto. Sendo eles: “manter viva a memória da Educação do Campo, continuando e dinamizando sua construção e reconstrução pelos seus próprios sujeitos; identificar as dimensões fundamentais da luta política a ser feita no momento atual; e seguir na construção do projeto político e pedagógico da Educação do Campo” (CALDART, 2005, p.2)

Outro dado apontado pelo PPP diz respeito à falta de incentivo dos pais para que seus filhos continuem seus estudos. Segundo consta neste documento (2015, p. 13)

os moradores ainda vivem como viviam em décadas passadas apesar de todo acesso à tecnologia, pois são pessoas acomodadas com a situação, não tem muita perspectiva de futuro, não incentivam os filhos aos estudos, muitos dos estudantes moram com parentes: avós, tios, etc, porque são deixados pelos pais que saem para ganhar seu sustento.

O trabalho exaustivo no campo também seria um fator, segundo a escola, que distancia as relações familiares, pois o cansaço, potencializado pelo trabalho duro na roça, faz com que

os pais cheguem cansados em casa e isso afetaria o convívio familiar, uma vez que o estresse diário seria um impedimento para o “lazer, cultura e para a própria educação dos filhos” (PPP, 2015, p.13).

A escola percebe isso por meio do comportamento que os educandos vêm demonstrado no dia a dia escolar. Segundo observado, cada vez mais os estudantes estão chegando à escola sem limites e também desinteressados pelos estudos. Por isso a instituição se vê com a missão de retomar valores que deveriam ser transmitidos pela família, além de incentivar os estudantes a não desistirem, para só depois trabalhar o conhecimento.

Embora legítima esta preocupação da escola para com os educandos, Arroyo (2006, p. 4) procura chamar a atenção para o fato de que os estudantes não são indivíduos que necessitam serem resgatados ou recuperados. Estes jovens e adolescentes necessitam de uma educação que os identifique como seres históricos, capazes de fazer história, portanto, oferecer um tratamento que coloque este estudante numa posição de um carente crônico, que necessita de tratamento para ser curado é apenas oferecer uma intervenção compensatória, quando na verdade estes sujeitos necessitam de serem reconhecidos como cidadãos que foram espoliados de seus direitos mais básicos, ou seja, é necessário desconstruir paradigmas e injustiças a fim de que sejam revertidas as desigualdades educacionais e sociais historicamente construídas.

Para Arroyo (1982, p. 5)

os pais que põem seus filhos na escola não esperam que ela lhes ensine habilidades, bons hábitos ou atitudes: esperam, antes de tudo, que lhes ensine, ler, escrever, contar, que lhes dê o que eles, pais, não podem transmitir, que os instrumentalize com o saber básico necessário para se defender.

A escassez da presença dos pais é um problema recorrente que preocupa a direção, a equipe pedagógica e os professores. Durante o ano são realizados alguns encontros como:

- Reunião no início do ano que objetiva dar as boas-vindas aos pais para o início do período letivo, além de transmitir algumas orientações sobre normas contidas no Regimento Escolar, onde a escola procura também mostrar-se aberta aos pais para que eles a procurem sempre que sentirem esta necessidade;
- Entrega de boletins que acontecem bimestralmente,
- Os pais também são convidados a participar das festas juninas realizadas pela escola, mas a adesão é bem baixa, muitas vezes devido a questões religiosas.
- Durante o ano também são efetuadas chamadas aos pais cujos filhos apresentam dificuldades no aprendizado ou em momentos que o comportamento do estudante prejudica aos

demais ou infringe as normas tanto da escola como da vila em que ela se encontra, uma vez que a escola se encontra situada dentro de uma propriedade particular.

No entanto, a comunidade escolar queixa-se do pouco interesse dos pais ou responsáveis pela vida escolar dos estudantes. Quando chamados, uma parcela bem baixa comparece ao estabelecimento para a resolução de questões pertinentes aos educandos (as), seja por conta de problemas decorrentes do rendimento escolar ou relacionados ao comportamento dos filhos.

Deve-se observar também que alguns são os fatores que contribuem para a escassez da presença dos responsáveis na escola. A distância material entre comunidade e escola figura entre um dos problemas mais graves, visto que algumas comunidades são bem distantes do estabelecimento e comparecer à escola requer que o (a) responsável permaneça nela durante todo um período, uma vez que poderá retornar apenas no final da tarde, no ônibus escolar que leva os estudantes para casa. Este fato vem a gerar um transtorno visto que para alguns a permanência fora da sua comunidade resulta na perda de um dia de trabalho. Outro empecilho no comparecimento de algumas mães refere-se ao fato de não terem com quem deixar os filhos menores.

Entretanto, a escola pontua também a falta de participação de pais que residem mais próximos à escola e dispõem de maior facilidade para comparecer às reuniões. Observa-se, desta maneira que existe uma dicotomia entre escola e comunidade o que vem a prejudicar no rendimento do educando (a).

A instituição alega que tem buscado maneiras de minimizar esta separação, pois reconhece a escola como um corpo e, como tal, é importante que todos os seus membros se encontrem em consonância. Para isso, a solução encontrada foi a tentativa de se comunicar com os pais por meio de bilhetes ou cartazes que são colocados nas comunidades avisando sobre reuniões, no entanto, este recurso não tem produzido o resultado desejado e ainda é pequeno o número de pais que comparecem à escola.

Também existe um projeto de visita às comunidades, principalmente àquelas que se encontram mais distantes. A intenção é realizar a entrega dos boletins, conversar com os pais a respeito de estudantes faltosos ou desistentes. No projeto, a escola visa à promoção de atividades esportivas, artísticas e entrega de boletins nas próprias comunidades. A ideia seria que a cada bimestre fosse selecionada uma comunidade onde seria realizado este evento com o objetivo de promover maior integração entre escola e comunidade.

Neste ano de 2017 este projeto foi colocado em prática na comunidade do Cedro, no entanto, não foi plenamente realizado. Devido às chuvas e problemas com a estrada, as demais

atividades precisaram ser canceladas, por isso, apenas foram até a localidade a diretora e a pedagoga. Eu também estive presente com a intenção de conhecer esta comunidade que se encontra mais distante e poder, desta forma, coletar mais material para a presente dissertação.

Compareceram para a entrega de boletins apenas duas mães e uma outra para discutir sobre a desistência de suas filhas, alegando que uma delas estava grávida. Desta forma, percorremos as casas para conversar com os pais e responsáveis pelas faltas e desistências destes estudantes.

Ações como esta são muito importantes para o estreitamento das relações entre escola e comunidade. A instituição espera que práticas como esta possam ao menos minimizar o impacto relacionado ao abandono escolar.

Desta forma, vê-se a necessidade de se pautar um projeto político pedagógico tendo por base a tríade escola, família e comunidade, uma vez que são elementos indissociáveis e complementares. A escola necessita manter-se integrada à realidade em que está inserida, de outra maneira seu ensino estará sendo alienante, abstrato e sem sentido.

O estudante ao chegar à escola não é um receptáculo vazio que deve ser preenchido, mas sim um indivíduo que já chega à escola com suas experiências e vivências trazidas tanto de sua vida familiar quanto comunitária. Não reconhecer a importância destes saberes e incluí-los em seu projeto político pedagógico é alienar ainda mais o estudante. Por isso, se faz necessária a participação de todos (escola, família e comunidade) na construção de um projeto que viabilize educando reconhecer-se como sujeito por meio do reconhecimento de sua identidade.

Entretanto, os próprios professores reconhecem que esta máxima ainda se encontra distante da realidade vivenciada pela escola. Muito se fala sobre o quadro de servidores docentes e servidores técnicos que compõe a instituição, uma vez que residem no meio urbano e pouco conhecem sobre a realidade dos educandos.

Contudo, o agravante reside na mudança ano a ano do quadro de professores. Devido ao sistema de distribuição de aulas dos professores, principalmente PSS, a escola não consegue manter um quadro fixo de docentes. A escola observa que muitos não se envolvem com os projetos ou com a realidade dos estudantes, sendo que alguns ainda encaram a escola do campo apenas como a única opção que tiveram para manter seu emprego, e outros, devido à distribuição precisam se dividir com o trabalho em mais escolas.

Em contrapartida, também existem profissionais comprometidos com a escola do campo, que embora não residam na zona rural, nem possuam vínculos familiares com este meio,

assumem o compromisso com a educação do campo e têm buscado formas de envolvimento com o meio por intermédio de cursos de especialização e metodologias diferenciadas.

Outro agravante citado pela escola é a falta de responsabilidade com o patrimônio escolar. Muitos são os casos de vandalismo registrados pela equipe pedagógica, que incluem desde carteiras e paredes rabiscadas até desperdício da água e falta de consciência com relação ao lixo produzido por eles. A instituição reconhece que necessita dar mais ênfase em projetos que incentivem a conscientização, para, desta forma, se chegar à compreensão de que o meio ambiente não diz respeito apenas ao “verde”

A consciência do meio ambiente é um fator de suma importância para a formação do jovem do campo, uma vez que a própria natureza é formadora e desperta sentimentos bons como valores e inter-relações (ARROYO 2010, p. 46). Desta forma, torna-se necessário elaborar meios para se repensar seu vínculo com a terra, com o meio que o rodeia.

A escola reconhece que ainda precisa melhorar muito no atendimento aos educandos, mas justifica que o serviço burocrático muitas vezes impede maior entrosamento entre escola e estudantes. Devido a seu porte (quantidade de estudantes), a instituição conta a maioria das vezes com apenas uma pedagoga e isso tem acarretado numa sobrecarga de trabalho à profissional que se vê em meio a muitas dificuldades para exercer seu papel, uma vez que precisa se desdobrar para o atendimento aos pais, estudantes, professores, projetos e serviço burocrático.

Outro problema, classificado pela escola como “grave”, diz respeito à falta de flexibilidade por parte de alguns professores que ainda se encontram arraigados em metodologias tradicionais e depositárias, tendo por fim apenas o conceito por nota.

Sendo assim, o PPP (2015, p.13) destaca que um dos fatores que impedem o crescimento da comunidade escolar é o conformismo, que se encontra arraigado não apenas na forma como a escola vê seus estudantes e família, mas também na escola como um todo. Por isso, a instituição reconhece que devem ser criados mecanismos de superação deste entrave que tanto prejudica seu desenvolvimento.

Embora a instituição tenha como referência epistemológica a concepção progressista, reconhece, que, por vezes, ainda trilha os caminhos da Pedagogia Tradicional, priorizando unicamente a teoria, o conhecimento científico desconectado da realidade da escola e de seus educandos.

De acordo com o observado pela escola, alguns professores ainda se encontram atrelados à educação bancária, priorizando a quantidade de informações, muitas vezes, exploradas de maneira abstrata e sem um esclarecimento prático sobre o uso da informação.

Desta forma, alguns profissionais ainda se percebem como sendo a figura principal do processo educativo, aquele que é responsável pela transmissão do conhecimento, sendo o educando mero espectador.

Freire (2002, p. 82) utiliza os vocábulos divino e sacro para caracterizar como muitos professores se relacionam com o ensino, com a forma como expõe seus conteúdos de maneira que não permite questionamentos, além de estabelecerem uma relação distante com os estudantes.

o professor, que se “diviniza” na sacralidade da escola igualmente sacralizante é, quase sempre, um intocável, não apenas com relação à sua autoridade mitificada, mas até – e coerentemente – quanto a seu corpo. O aluno não pode, num gesto afetivo, sequer por-lhe a mão no ombro. Esta intimidade de mortais ameaçaria a distância necessária entre ele e os educandos... Estes, afinal, não têm nada a fazer a não ser receber os conteúdos que o educador lhes transfere, acrescidos do caráter ideológico necessário aos interesses da ordem “sacralizada”.

Embora as dificuldades citadas anteriormente e sentidas pelo PPP escolar, a escola demonstra orgulho ao descrever alguns avanços no que tange à continuação dos estudos por uma ainda pequena parcela de estudantes. Segundo a equipe pedagógica e professores, cada vez mais jovens têm procurado dar continuidade a seus estudos ingressando em faculdades e cursos técnicos. No entanto, o PPP reitera que este número ainda é considerado pequeno, prevalecendo ainda aqueles que “por uma questão cultural se acomodam, prestando serviços às empresas que se instalam na região, constituindo família e fixando residência com os pais, com os avós” (PPP, 2015, p. 16).

Entretanto, há de se levar em conta as dificuldades a que muitos jovens do campo são submetidos em sua realidade cotidiana. Alguns sentem o desejo de prosseguir com seus estudos ou então em cursos de capacitação, mas infelizmente, muitas vezes, esbarram nas condições financeiras de sua família.

Para muitos, prosseguir com uma vida acadêmica faz parte de uma realidade inacessível, visto que não há universidade pública no município e mesmo que conseguissem ingressar em universidades em outras cidades, haveria também a dificuldade de conciliar o horário do trabalho do campo com a viagem que deveriam empreender para chegar à instituição. Sair de sua casa para morar fora também pode vir a ser uma dificuldade, visto que algumas famílias não possuem condições de manter os estudos deste (a) jovem ou então por estes (as) jovens representarem um auxílio na renda familiar, uma vez que, por meio de seu trabalho, tornam-se também responsáveis pela subsistência dos seus.

Quanto a cursos de capacitação, o ideal seria que fossem ofertados na própria área rural onde estes indivíduos residem, para que assim não houvesse necessidade de deslocamento para outros municípios. Outro fator observado é que muitos nem chegam a tomar conhecimento de cursos ofertados em localidades próximas.

Em 1977, técnicos do MEC, CNRH/Seplan e PNUD/Unesco, reunidos com líderes latino-americanos e outras instituições similares elaboraram um parecer com vasta documentação para a implementação do projeto sobre Metodologia de Planejamento da Educação para o Desenvolvimento Integrado das Áreas Rurais. Neste parecer foram destacados princípios que deveriam nortear a base da educação no meio rural, sendo eles: o estímulo a uma educação que possibilite aos indivíduos compreenderem o meio em que vivem, tornando-se assim, agentes de transformação não apenas de sua realidade, mas também da comunidade em que habitam; o incentivo a um conhecimento que permita a estes indivíduos a capacitação necessária para a melhoria de suas condições de vida e o encorajamento para a participação da comunidade na melhoria das condições sociais e econômicas de sua realidade com a adaptação ou transformação de entidades tais como: cooperativas, escolas, pelotões de saúde, etc...

### 3 A CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO E DA IDENTIDADE

Este capítulo busca descrever o processo de recursividade pelo qual passa o conhecimento, a experiência e a cultura, possibilitando, desta forma, elencar elementos que permitam evidenciar a identidade de um povo, de uma comunidade, de uma escola, de um sujeito.

#### 3.1 O CONHECIMENTO

“Quem somos?”, “Onde estamos?”, “De onde viemos?”, “Para onde vamos?” Estas são apenas algumas das muitas perguntas que homens e mulheres fazem no decorrer de suas vidas. Embora teorias sejam construídas, ideologias sejam firmadas, mitos criados ou depostos, o homem continua a buscar incessantemente respostas que elucidem suas angústias interiores, afinal “o conhecimento do mundo como mundo é necessidade ao mesmo tempo intelectual e vital” (MORIN, 2000, p. 35).

Visto que diversificadas são as concepções a respeito deste termo, cabe aqui ressaltar que a abordagem que será efetuada neste trabalho tratará o tema sob à luz do materialismo dialético, no qual se defende o conceito que “... nos mesmos processos que produzimos nos produzimos como seres humanos” (CALDART, 2009, p. 109) ou seja, o conhecimento se processa por meio da práxis.

Como seres históricos, sociais e culturais, homens e mulheres não apenas habitam um lugar, mas também vivem nele e este viver traz uma gama de dimensões que coexistem no mesmo espaço e que combinadas são responsáveis pela formação humana. Destas relações estabelecem-se critérios adotados por cada povo que serão responsáveis por sua constituição.

A prática antecede o conhecimento sistematizado, o mundo material está presente na vida das pessoas antes mesmo que o conhecimento teórico tome forma e se estabeleça, aliás, somente por meio da prática, do fazer e refazer constante é que se chega à produção do conhecimento, que é a descrição e interpretação dos fenômenos produzidos. Desta forma, dado conhecimento não se origina por si só, somente depois de inúmeras tentativas podem-se elaborar teorias que deem conta de sistematizar o conhecimento que foi produzido intensivamente por inúmeras atividades práticas.

Triviños (2006, p. 135) explicita da seguinte maneira

pensemos, por um momento, numa prática específica, a navegação à vela. Nos primórdios dela, existia uma prática imperfeita e havia necessidade de novos conhecimentos. E foi através da prática, vencendo dificuldades, satisfazendo necessidades, que o homem chegou a ter um conhecimento sobre a navegação à vela. Mas aí começaram a nascer outras necessidades. O homem não estava satisfeito, por

exemplo, com o tempo que demorava entre um ponto e outro da terra, através do mar. E houve tentativas de outras práticas de navegação até obter um conhecimento que permitiu concretizar a satisfação dessas necessidades. Esse conhecimento, já estabelecido, permitiu, a sua vez, a realização de novas práticas.

Cabe ressaltar que a prática por si só torna homens e mulheres alheios ao mundo, por isso a importância da reflexão sobre essa ação, que permeada pelo caráter teleológico possibilitará a produção do conhecimento sistematizado, que permitirá não apenas a propagação das ideias experienciadas, mas também seu aprimoramento, criando condições objetivas para que homens e mulheres possam sempre caminhar em busca da transformação e evolução social.

Freire (1981) afirma que não basta se estar “no” mundo, mas sim deve-se estar “com” o mundo. Para uma compreensão mais abrangente do homem no mundo, deve-se levar em conta o grau de consciência que os indivíduos desenvolvem durante sua existência. “Enquanto o ser que simplesmente existe não é capaz de refletir sobre si mesmo e saber-se vivendo no mundo, o sujeito existente reflete sobre sua vida, no domínio mesmo da existência e se pergunta em torno de suas relações com o mundo” (FREIRE, 1981, p. 53).

Ainda segundo FREIRE (1981, p. 53)

é como seres conscientes que mulheres e homens, como seres “abertos”, são capazes de realizar a complexa compressão de, simultaneamente, transformando o mundo através de sua ação, captar a realidade e expressá-la por meio de sua linguagem criadora. E é enquanto são capazes de tal operação, que implica em “tomar consciência” do mundo, objetivando-o, que homens e mulheres se fazem seres com o mundo. Sem esta objetivação, mediante qual igualmente se objetivam, estariam reduzidos a um puro estar no mundo, sem conhecimento, de si mesmo e do mundo.

É necessário observar que o mundo real é passível de diversas interpretações. Seria simplificador conceber que existe explicação e interpretação únicas para os fatos. A maneira como o mundo é percebido, deve-se a alguns fatores que seriam os responsáveis pela influência que se exerce sobre o conhecimento. Seriam eles, de acordo com Rolo e Ramos (2012): a modificação que cada objeto sofre através do tempo e também as influências, tanto individuais quanto culturais, na forma como este objeto é observado. Desta forma “ O descompasso entre o que se apresenta aos sentidos humanos na forma de aparência e as estruturas ou leis que presidem e explicam os fenômenos faz surgir a relação sujeito-objeto” (ROLO e RAMOS. 2012, p. 150).

Este conceito associa-se às ideias de Freire (1981, p.43) a respeito do termo ad-mirar, onde o autor associa este vocábulo à forma de conceber e conhecer o que ainda não conhece para além de sua aparência.. Para ele, o ato de ad-mirar coloca o indivíduo numa posição de

observação ativa sobre o objeto. Nela o sujeito retira-se do seu “eu” para mergulhar nos meandros que caracterizam as particularidades do que está sendo observado.

A partir do momento que o sujeito se coloca na posição de ad-mirador, ele não só observa, mas interpreta, analisa e contextualiza. Desta maneira, o ato de ad-mirar, possibilita que a partir de conhecimentos acumulados (uma vez que o homem não pode fugir às suas concepções do mundo), o indivíduo observe o fato, distanciando-se de forma segura para que possa contemplar e formular novas percepções sobre o objeto ampliando, assim, seu conhecimento de mundo.

As palavras, para Freire, representam bem mais do que simples vocábulos que servem para nomear e denominar as coisas. Para ele, as palavras são carregadas de significados e expressam uma forma de se ver/estar no mundo, aliás, uma de suas ideias é que a leitura de mundo precede a leitura da palavra. Outra afirmativa do educador a respeito do tema encontra-se em sua afirmação de que as palavras encontram-se “grávidas de mundo”. Destes pressupostos depreende-se que o mundo dos sentidos é anterior à palavra, que para compreender seu real significado, é necessário vivenciá-la.

Ao desenvolver a proposta de formação por meio de palavras geradoras, Freire exemplifica na práxis o significado do ato de ad-mirar. Em suas experiências na alfabetização de Jovens e Adultos, mais precisamente nos Círculos de Cultura, o educador desenvolveu o método das palavras geradoras.

Tal método consiste em três etapas, sendo elas: a investigação, a tematização e a problematização. Na primeira etapa, docente e educandos buscam palavras significativas do universo dos estudantes, na etapa da tematização é o momento de codificar a palavra, desmembrando-a e buscando sua compreensão social, por fim, chega-se à problematização na qual reside o desafio de superar a visão acrítica do mundo.

Ao observar os passos que compreendem esta técnica, verifica-se na prática a funcionalidade do termo ad-mirar, citado por Freire, uma vez que este método parte de uma realidade acrítica, passando para sua compreensão crítica, seguindo, assim, para um retorno que possibilite o questionamento da realidade anterior.

Prova cabal da eficácia desta técnica está na constatação de que 300 trabalhadores, na região de Angicos, foram alfabetizados em 45 dias, por meio deste método, no ano de 1963.

Brandão (2006) reafirma a importância desse método de Freire explicando que tal aprendizado vai além do simples ensino de ler palavras. Segundo ele, tal aprendizagem possibilita uma forma “aprender a ler o próprio mundo” (p. 53). Desta forma, depreende-se que a percepção, para ele, é um reflexo da realidade que se capta por meio dos sentidos. Por meio

da compreensão desta realidade, que está intrinsicamente ligada à cultura, homens e mulheres poderão comunicar-se como um sujeito consciente, ciente de sua importância para a construção de uma sociedade igualitária.

Em outra obra, Brandão (1998, p. 298) dá mais alguns detalhes sobre seus estudos relacionados à percepção.

tudo o que nos damos conta não só é “percebido” em sua mescla com percepções anteriores subliminarmente guardadas como lembranças, como, ao integrar-se em nosso corpo de percepções, subsiste não como uma forma nova e pura, mas como o exato resultado das combinações entre o que percebemos em um momento de presente do corpo e o que preservamos em uma espécie de atemporalidade do espírito.

Ou seja, o que nos passa, o que percebemos e captamos na realidade é um misto de informações que decodificamos por meio de vivências adquiridas. As experiências que acumulamos é primordial para a percepção que cada um possui da realidade. Sendo assim, cada qual, ao visitar suas lembranças, revisitará suas experiências, obtendo sua maneira própria de perceber seu entorno. O autor ressalta ainda, por meio de estudos realizados por Alfredo Bosi (1979), dois tipos de lembranças que são responsáveis pela formulação da percepção. São elas: memórias-hábito e imagens-lembrança.

As memórias-hábito referem-se ao mundo social e de linguagem em que vivemos. São técnicas apreendidas durante nossa vivência que são internalizadas e resgatas sempre que necessário quando necessitarmos realizar uma ação sem termos que pensar o passo a passo para que ela seja realidade. Sendo assim estas memórias fazem parte do nosso cotidiano, são construções e aprendizagens que adquirimos e transformamos em hábito.

Já as imagens-lembrança fazem parte da subjetividade de cada indivíduo. São memórias individuais e, desta forma, dizem respeito à maneira única que cada um tem de interpretar um determinado evento. Tais imagens fazem parte da particularidade de cada indivíduo, por isso um mesmo fato pode ter várias interpretações se levarmos em conta que cada pessoa possui suas próprias construções de acordo com sua vivência particular.

O conhecimento no materialismo dialético é fruto da matéria, ou seja, existe uma realidade objetiva que se expressa antes mesmo do conhecimento ser formulado. Desta forma, a matéria encontra-se em primeiro lugar dentro desta concepção, pois é por meio dela, de suas múltiplas tentativas, construções e reconstruções que se se chega à teoria.

Para uma compreensão mais prática, basta refletir sobre a evolução humana. No início, os seres humanos necessitaram de infinitas práticas para que pudessem se desenvolver e assim transformar sua realidade objetiva.

Por meio de muitas tentativas, ora acertadas, ora frustradas, chegou-se ao conhecimento que permitiu a evolução humana. Isso tudo não ocorreu em um curto período, tal transformação demanda de muito tempo a fim de que as primeiras sensações se tornem percepções e, assim, as percepções se concretizem por meio de representações e cheguem aos juízos e conceitos, que nada mais são do que a teorização do conhecimento (TRIVIÑOS, 1987, p. 63).

A teorização do conhecimento propicia não apenas repetir práticas anteriores com sucesso, mas além disso, possibilita que a partir destas práticas já testadas, analisadas e teorizadas, possa-se avançar em busca de novas ações que possibilitarão no aperfeiçoamento do conhecimento anterior.

A arte de cozinhar é um exemplo básico sobre um saber que faz parte de nosso cotidiano. O manuseio do fogão, a combinação de sabores, o cuidado com a escolha dos legumes e verduras, a habilidade com os instrumentos, preparo e cuidado são fatores que combinados entre si asseguram o sucesso não só na execução, mas também na apreciação do resultado. No entanto, para se alcançar este objetivo, outras tantas pessoas testaram exaustivamente estas fórmulas para que este resultado fosse obtido. Observando a evolução humana, percebe-se o quanto a humanidade experimentou e experienciou até que descobertas fossem realizadas.

Tomando por base ainda o exemplo sobre a arte de cozinhar, nota-se a evolução que tal saber obteve através do tempo. O fogo é o exemplo clássico que impulsionou muitas descobertas, dentre elas o preparo das refeições explicitado acima.

Outro marco para a evolução deste saber foi a descoberta do sal o qual possibilitou que o sabor se aprimorasse e assim infinitas outras técnicas foram sendo desenvolvidas. Em suma, partindo-se de inúmeras práticas chegou-se ao conhecimento. Cabe destacar que o conhecimento não é estático, ou seja, testes são aprimorados e reelaborados, permitindo, desta maneira que novas descobertas sejam empreendidas. Assim, o conhecimento vai se construindo gradualmente em busca da transformação.

Neste aspecto, Freire (2002, p. 51) defende que “o sujeito que se abre ao mundo e aos outros inaugura com seu gesto a relação dialógica em que se confirma como inquietação e curiosidade, como inconclusão em permanente movimento na História”.

Freire (1981, p.72) também destaca que

Ao nível humano, o conhecimento envolve a constante unidade entre ação e reflexão sobre a realidade. Como presenças no mundo, os seres humanos são corpos conscientes que o

transformam, agindo e pensando, o que os permite conhecer ao nível reflexivo. Precisamente por causa disto podemos tomar nossa própria presença no mundo como objeto de nossa análise crítica. Daí que, voltando-nos sobre as experiências anteriores, possamos conhecer o conhecimento que nelas tivemos.

Os mais diversos signos nos chegam ao estabelecermos contato com o mundo, sendo assim, dependemos do mundo exterior para nossa auto-organização, ou ainda, para referir-se a si mesmo é preciso referir-se ao mundo externo, pois quem somos é reflexo do mundo que integramos.

O sujeito da experiência é aquele que se coloca na situação de abertura para o novo. Este processo demanda muitas vezes de tempo para que os novos conhecimentos sejam interiorizados, interpretados e analisados. Por isso, o sujeito da experiência também é aquele que padece, e padecer aqui se relaciona com sofrimento, mas também com receptividade. Um sujeito de certezas é inatingível e incapaz de experiência, pois não se ex-põe, uma vez que nada lhe passa, nada lhe acontece, nada lhe toca.

Em contrapartida, o sujeito ex-posto é aquele que não apenas existe, mas vivencia, interioriza, forma-se e se transforma. Freire (1981) nos destaca a importância de saber quem somos e por que agimos de determinada maneira. Tal pressuposto se explica porque, segundo o autor, somos sujeitos históricos e recebemos influências do passado que irão influenciar no sujeito presente. Por isso, é necessário que o indivíduo tome conhecimento de sua situação atual, para, desta maneira, refletir e agir sobre seu meio.

Um dos pensamentos mais populares de Freire (2002) trata a respeito dos saberes. Segundo o educador, todos os saberes devem ser valorizados, seria simplificador e excludente considerar que um tipo de conhecimento se sobressai sobre os demais. Sendo assim, tanto homens e mulheres do campo quanto um cientista possuem conhecimentos pertinentes e que são empregados de acordo com suas necessidades. Entretanto, Freire (2002) também chama a atenção para o conhecimento epistemológico, que ultrapassa o senso comum.

Uma vez que, sem distinção, todos os saberes são importantes, cabe ressaltar que é a partir da curiosidade que o conhecimento ultrapassa a instrução ingênua e chega à curiosidade epistemológica, ou seja, torna-se capaz de refletir sobre a natureza das coisas, tornando-se mais abrangente e rigorosa em termos metodológicos.

A reflexão crítica sobre o conhecimento é um avanço qualitativo em sua produção, superando, desta maneira, o senso comum e aperfeiçoando-o a ponto de serem formuladas

questões científicas. Por isso a curiosidade é o princípio do avanço do conhecimento. Por meio dela, um conhecimento pode superar o outro e assim sucessivamente através do tempo.

Como seres históricos trazemos uma gama de informações que já nos foram transmitidas e codificadas, cabe aos homens e mulheres de cada tempo e espaço a decodificação destas informações para que delas sejam reformuladas e aperfeiçoadas outras ideias e conceitos que posteriormente serão não apenas ratificados como também retificados posteriormente.

### 3.2 IDENTIDADE E CULTURA

Dentre tantos termos que fazem parte da nossa existência, a palavra cultura é um dos mais complexos para se definir, uma vez que tal significação depende do entrelaçamento de concepções filosóficas, antropológicas e sociológicas. Sendo assim, é por meio desta teia de ideias e relações que se forma a identidade cultural de um povo.

A evolução humana se relaciona com o surgimento da cultura. Enquanto os animais sofreram transformações biológicas para sua melhor adaptação ao meio, os seres humanos desenvolveram formas de modificar este mesmo meio para assim garantir sua existência.

Desta forma, os seres humanos desenvolveram meios que vão além de suprir necessidades vitais. Por meio do trabalho e da linguagem, homens e mulheres passaram a transformar a ação com o objetivo de atingir outros fins, tornando-se desta maneira, agentes históricos. Assim, construíram casas para se proteger, fizeram fogueiras e inventaram roupas para se aquecer do frio. Estas são apenas algumas das transformações que foram operadas pelos indivíduos para sua sobrevivência e que com o passar do tempo foram repensadas, ampliadas, modificadas.

Desta maneira compreende-se que da relação de homens e mulheres com a natureza, na qual transformam o meio e, por conseguinte, transformam a si mesmos, resulta o que comumente é chamado de cultura.

Em sua intrínseca relação com a natureza, o indivíduo, ao mesmo tempo que produz, modificando o meio de acordo com suas necessidades, é produzido como ser humano. Este preceito, defendido pelo pensamento marxiano, é reforçado por Brandão ao afirmar categoricamente que “o trabalho de transformar e significar o mundo é o mesmo que transforma e significa ao homem” (BRANDÃO, 2015, p. 128).

Tais elementos são indissociáveis, visto que estão interligados e cada qual não pode subsistir isoladamente, assim, ao interagir com o meio, homens e mulheres não só produzem cultura, mas também são influenciados por ela.

Nota-se, assim, uma unidade entre as ideias de Brandão e Freire ao destacarem a importância da relação entre homens e mulheres e o meio se considerarmos que este pode tanto influenciar como também ser modificado pelos indivíduos. Segundo Freire (1980, p.37), aquele que ensina também aprende e aquele que forma também é transformado através de sua relação com o mundo, contribuindo, desta maneira para formação do sujeito que se constrói por meio da ação, não apenas adaptado à realidade, mas integrado a ela e transformando-a.

Diferentemente dos animais que atuam sobre o meio sem pensá-lo, agindo por instintos que caracterizam as espécies, homens e mulheres desenvolveram a capacidade de raciociná-lo e agir sobre este meio. Para tanto, pensar a humanidade e sua relação com o mundo sem atribuir a esta ação a importância do passado, é anular qualquer possibilidade de transformação no presente e de projeção para o futuro. Passado, presente e futuro são elementos indissociáveis que, ao serem relacionados, contribuirão para a conscientização do indivíduo.

Chauí (2008, p. 57) esclarece que

a cultura passa a ser compreendida como o campo no qual os sujeitos humanos elaboram símbolos e signos, instituem as práticas e os valores, definem para si próprios o possível e o impossível, o sentido da linha do tempo (passado, presente, futuro), as diferenças no interior do espaço (o sentido do próximo e do distante, do grande e do pequeno, do invisível e do visível).

A cultura é uma das dimensões que habitam o território e, sendo assim, é constantemente influenciada por ele e vice-versa. Como um mecanismo que se constitui de formação e transformação, ela se expressa de diferentes formas dependendo do contexto em que se encontra inserida. Brandão (2010) cita três tipos de cultura que subsistem dentro da sociedade capitalista: “cultura dominante/cultura dominada”, “cultura alienada”, “cultura popular”.

Numa sociedade em que os meios de comunicação são monopolizados pela classe dominante, torna-se cada vez mais difícil romper as barreiras da sociedade hegemônica, uma vez que, conteúdos e informações são despejados diariamente, empenhados em transmitir a ideologia dominante, além de investir pesadamente no consumismo.

O resultado disso é uma classe que se deixa dominar e se aliena, despreparada para a compreensão das notícias que lhes chegam e iludida pelos sonhos de consumo. “É desse modo que ele se submete a um processo de enquadramento, que o aprofunda na sua condição de consumidor e esteriliza as possibilidades reais, mas apenas latentes, de uma outra cosmovisão” (SANTOS, 2013 p.143).

Já a cultura popular extrapola aqui o simples significado de folclórico e se sustenta nas raízes que unem os indivíduos às suas crenças, seus costumes, sua origem. A cultura popular

não está imune às modernizações, mas suas raízes estão fortemente ligadas à terra e isso permite que não se exista uma quebra, mas sim uma continuidade. Desta forma também poderia se classificar politicamente a educação como “educação dominante”, “educação bancária”, “educação libertadora” e “educação popular” (BRANDÃO, 2010, p. 129).

Como seres históricos, os indivíduos se formam por meio de situações que os conduziram a chegar onde se encontram. Esta formação diz respeito não apenas a experiências subjetivas, mas também a toda experiência coletiva que se acumulou através do tempo e que, conseqüentemente, será responsável por modificações na sociedade.

Tal mudança, conseqüentemente, influenciará em seu modo de ser, agir e pensar. Por isso a importância de uma análise do passado, sobre todos os erros, acertos, omissões, revoluções, perdas e vitórias a que a sociedade foi submetida, pois, de outra forma, o indivíduo não tomará conhecimento de sua real situação.

Um indivíduo que não interpreta, analisa, tece, associa e socializa informações, fatalmente estará fadado à alienação, à passividade diante das injustiças e à aceitação de sua condição de desfavorecimento social como um fato natural, padecendo em uma sociedade que o subjuga e domina. Desta forma, o seu (re)conhecimento como ser histórico é de suma importância para a compreensão do mundo, desenvolvendo, desta maneira, a práxis humana que resultará na modificação de sua realidade.

O território é uma peça importante na construção social e política de homens e mulheres. Contrariando o senso comum, o território não se restringe apenas a um espaço geográfico, seu significado é abrangente e exerce um papel importante para a produção da cultura, não se limitando a fulgurar apenas como cenário onde se desenrolam ações, produções e reproduções.

O preparo da terra, a religiosidade, as crenças, valores, mitos, ideias e história fazem parte da realidade cotidiana do camponês. Assim sendo, o conceito de território não se restringe apenas ao espaço geográfico, mas também diz respeito ao conjunto de ações que constituem o espaço imaterial como: cultura, economia e política. A multidimensionalidade da vida camponesa proporciona a construção de um sujeito múltiplo, que se forma e se transforma não apenas por meio da área em que habita, mas também através de ideias, pensamentos e ideologias (FERNANDES, 2006, p.31).

Como visto anteriormente, o conceito de território guarda em si múltiplos significados, que vão muito além de o considerarmos apenas como um espaço físico. Desta forma, seria incoerente falar sobre território sem associá-lo a relações sociais, uma vez que espaço, política e economia são processos que se completam, possibilitando, desta maneira, que a cultura se perpetue e a sociedade se organize. “Nesse processo de conhecimento, o espaço tem um papel

privilegiado, na medida em que ele cristaliza os momentos anteriores e é o lugar de encontro entre o passado e o futuro, mediante as relações sociais do presente que nele se realizam” (SOUZA, 2013, p. 60).

Sendo assim, educação, cultura, trabalho, produção, organização política e tantos outros conceitos fazem parte das relações sociais que coexistem na dimensão territorial. “Pensar o campo como território significa compreendê-lo como espaço de vida, ou como um tipo de espaço geográfico, onde se realizam todas as dimensões da existência humana” (FERNANDES, 2006 p.29). Ou seja, o território é o espaço onde os sujeitos interagem, atuam, lutam, constroem e vivem.

No entanto, o que se percebe em nossa sociedade é a negação do modo de vida construído pelos sujeitos do campo, ou ainda, a negação de seu território nas especificidades da dimensão humana que dão materialidade à existência humana dos seus sujeitos.

Infelizmente, muitas vezes quando explorada, esta cultura é exposta de maneira estereotipada e preconceituosa, através de representações que expõem a imagem de homens e mulheres do campo beirando o ridículo com roupas rasgadas, dente estragado, maquiagem excessiva, em detrimento da valorização dos costumes típicos desta cultura como: danças, músicas, comidas típicas, suas lutas e resistências. Cultura esta que muitas vezes é apresentada em filmes, letras de música, livros didáticos e desenhos de forma um tanto quanto deturpada, associando a imagem de homens e mulheres do campo a atraso e contribuindo, desta maneira, ainda mais para a marginalização destas pessoas. Esta exclusão social vai além do espaço físico, uma vez que cultura, economia e história fazem parte das dimensões da existência humana (FREIRE, 1981, p.38).

Para uma compreensão mais abrangente sobre a Educação do Campo, é necessário destacar que ela não se restringe apenas a uma adequação das práticas pedagógicas. Este movimento é uma crítica à realidade da educação camponesa que perdura por muitos anos, da precariedade e descaso com que ela vem sendo tratada, almejando, assim, transformações significativas que dizem respeito a ideias, objetivos e fins práticos que devem estruturar a educação.

Tal movimento ultrapassa questões educacionais, pois se vinculam a outras dimensões da existência, questões estas que contemplam toda a multidimensionalidade do sujeito do campo, e diz respeito, desta maneira à complexidade humana que forma o indivíduo.

Freire (1980) destaca a importância do tempo e também do espaço para a formação do indivíduo. O meio em si carrega um duplo significado se considerarmos que este pode tanto influenciar como também ser modificado pelos indivíduos, ou seja, aquele que ensina também

aprende e aquele que forma também é transformado através de sua relação com o mundo, contribuindo, desta maneira para formação do sujeito onmilateral, não apenas adaptado à realidade, mas integrado a ela (FREIRE, 1980, p.37).

Ainda segundo Freire (1980, p. 33)

refletirão sobre o seu caráter de seres situados, na medida em que sejam desafiados a atuar. Os homens são porque estão situados. Quanto mais refletirem de maneira crítica sobre sua existência, e mais atuarem sobre ela, serão mais homens.

Homens e mulheres, ao interagirem no meio, agem sobre ele de forma que estas relações não apenas o modificam, mas também irão retroagir sobre estes indivíduos transformando-os também. Desta forma, espaço e relações sociais são indissociáveis, visto que “ao produzirem seus espaços e neles se realizarem, as relações sociais também são produzidas pelo espaço” (FERNANDES, 2006 p. 35).

Ainda de acordo com Fernandes (2006, p. 29)

educação, cultura, trabalho, infraestrutura, organização política, mercado, etc, são relações sociais constituintes das dimensões territoriais. São concomitantemente interativas e completivas. Elas não existem em separado. A educação não existe fora do território, assim como a cultura, a economia e todas as outras dimensões.

Ao tratar da temática do Campo, é necessário pensar o território como um conceito multidimensional e, por isso, deve ser analisado em seu conjunto e não fragmentado, pois o indivíduo se constitui por meio de caracteres que, combinados, serão responsáveis pela formação dos sujeitos bem como a transformação do seu meio.

Ao se pensar em território, leva-se em conta a importância de entendê-lo como espaço onde convivem, concomitantemente, várias dimensões responsáveis pela formação humana e esta combinação resultará no desenvolvimento de projetos de vida que influenciarão no meio, ou seja, este espaço é continuamente influenciado pelas relações humanas. Tais relações são produzidas por meio das seguintes dimensões sociais: cultural, política e econômica.

É neste espaço que convivem os indivíduos, que possuem suas particularidades, sejam elas relacionadas à etnia, gênero, nível social, religioso, etc. Além destas particularidades que constituem os indivíduos, cada um possui suas experiências subjetivas que também irão contribuir para a sua formação social.

O território, embora carregue em si as marcas peculiares de cada povo que nele habita, também é composto por uma extensa diversidade de sujeitos que nele vivem, se relacionam e

fazem sua história. Sendo assim, o ser humano é uno e diverso. Uno porque carrega em si suas particularidades que o constituem como indivíduo, mas ao mesmo tempo diverso por viver em sociedade e, assim, ser influenciado por ela por meio das relações que irão constituí-lo (social, psíquica, afetiva e intelectualmente).

Ao tratarmos da temática do Campo, é necessário ressaltar a importância de se especificar quais sujeitos fazem parte deste território. De acordo com o Decreto nº 7.352/20 que dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA, entende-se por populações do campo:

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

Observa-se, desta maneira, como é abrangente a caracterização dos povos do campo. Depreende-se, assim, que diversificadas são as formas de se viver o território do campo, bem como diversificadas são as realidades responsáveis pela formação destes indivíduos.

Costuma-se dizer que o campo em si já é um grande pedagogo. É nele que homens e mulheres se formam, interagem, produzem seus sonhos, suas expectativas, suas lutas diárias. É nesse contato com a terra que o indivíduo produz e se produz, aprimorando conhecimentos, sujeito a transformações. “Mulheres e homens são seres humanos porque se fizeram historicamente seres de práxis e, assim, se tornaram capazes de, transformando o mundo, dar significado a ele (FREIRE, 1981, p. 109).

Por meio de tal conceito, chega-se facilmente ao pressuposto de que, em se tratando de Educação do Campo, faz-se necessária uma educação pensada a partir de seus sujeitos, não simplesmente uma educação “para”, visto que o “para” prioriza uma educação que se produz de fora para dentro, enquanto que uma educação “do” campo, embasada no conhecimento de seus sujeitos, um “do” que é conquistado diariamente na luta pelo direito a uma educação não apenas universalizante, mas também pautada num projeto que potencialize estes indivíduos como produtores de conhecimento (CALDART, 2005, p. 105).

Através de sua relação com o mundo, sua interação com a sociedade, seus saberes produzidos e adquiridos, homens e mulheres do campo caminham em busca de sua emancipação, formando-se constantemente por meio de sua vivência.

Importante destacar aqui uma reflexão sobre a identidade feminina no campo para assim compreender também como se estabelecem as relações da mulher com o seu meio, sua relação com o trabalho, com as pré-formulações sociais, com a família e a educação.

Vários estudos são empreendidos com a finalidade de se compreender como se estabelecem as relações de gênero. As relações, nascidas nos movimentos feministas e que buscam explicações nas construções sociais e históricas, procuram romper com a visão de que a dicotomia entre os gêneros se perfaz por meio da natureza biológica.

Sendo assim, estudos que partem do princípio de que o corpo seria o grande responsável por esta divisão, tornam-se insuficientes uma vez que estas teorias não conseguem explicar outras questões que surgem no cotidiano das relações.

Quando se diz que existe uma brincadeira tipicamente feminina e outra masculina, um trabalho destinado às mulheres e outro aos homens, lugares dentro da sociedade que devem ser ocupados por eles ou elas, a sociedade vai determinando papéis sociais para homens e mulheres, ou seja, “ é uma maneira de se referir às origens exclusivamente sociais das identidades subjetivas dos homens e das mulheres” (SCOTT, 1989, p. 7).

O gênero vai além dos estudos que limitam homens e mulheres no conceito de que o corpo seria fator determinante para as diferenças. O simples corpo não comporta todas as informações que constituem o indivíduo, mas sim tudo aquilo que faz existir neste corpo: suas crenças, paixões, valores, concepções de mundo, etc. Sendo assim o corpo só pode ser compreendido por meio da cultura e da linguagem (LOURO, 2006, p. 6).

Sob o ponto de vista do campo, esta construção é vista por meio da divisão de trabalho que delega ao homem a função de produtor, cabendo à mulher o papel na reprodução.

A produção, historicamente delegada aos homens, diz respeito ao processo de desenvolver os mecanismos necessários para administrar o espaço, cabendo-lhe a responsabilidade pela subsistência econômica da família. Já o processo de reprodução destinado às mulheres refere-se à forma de conduzir o lar, garantindo, desta maneira, sua organização para que no dia seguinte o homem esteja apto para desenvolver seu papel produtivo.

A reprodução feminina, desta forma, está intrinsecamente atrelada à maneira que administra seu lar por meio da sua organização, criação dos filhos, bem-estar da família e cuidados com os afazeres, atividades estas que garantam o pleno funcionamento das relações sociais neste meio.

Estes conceitos estão enraizados tanto histórica quanto socialmente, sendo assim, são transmitidos pelos pais na criação dos filhos. Por isso, observa-se que: aos homens destinam-

se atividades que requerem habilidades para planejamento, formas de produção e comercialização e às mulheres cabe o cuidado com o lar e educação dos filhos.

O trabalho não é o único mecanismo de diferenciação na criação de meninos e meninas, também são repassados conceitos que perpassam as funções sociais, gostos, habilidades e competências que seriam próprios de cada gênero, segundo a visão historicamente construída (SCHWENDLER, 2006 p.2).

Ao estabelecer que o espaço de pensar a produção, negociação e comercialização do produto cabe aos homens e que para as mulheres cabe o bem-estar do funcionamento do seu lar, percebe-se o quanto processos históricos e sociais influenciam para a aceitação da dominação patriarcal da sociedade.

Segundo Schwendler (2006, p. 2)

as relações de gênero são produzidas socialmente através de um processo educativo explícito e implícito. Os significados e papéis atribuídos a cada um dos gêneros, inseridos numa determinada classe social, são construídos pelas permissões e proibições explícitas, bem como através de linguagens e das diversas práticas que separam e organizam grupos em torno de questões específicas.

Com o advento dos movimentos sociais, mais especificamente os movimentos de luta pela terra, muitas mulheres passaram a integrar, junto com suas famílias, o processo de negociação e ocupação da terra. Algumas continuaram avançando neste sentido, passando a atuar ativamente na militância na luta por direitos sociais, no entanto, outras, passado o período de transição, negociação e posse, talvez por não terem avançado tanto nesta compreensão, voltam à sua condição anterior de reprodutoras do lar.

Isso deve ao fato de que nem todas assimilaram o processo de emancipação política e social que nasce no meio da luta pela terra e pelos direitos sociais. No entanto, também imprescindível destacar que em meio ao processo de conscientização e luta, algumas foram as conquistas empreendidas pela ascensão da mulher no campo como: o salário maternidade, o reconhecimento como trabalhadora do campo, o direito à aposentadoria da mulher, e, recentemente, o direito de também receber um lote de terra quando estas forem desapropriadas, uma vez que, até então, apenas aos homens era reconhecido este direito.

Desta forma, a complexidade das relações de gênero não pode se limitar à naturalização por meio de aspectos biológicos. Homens, mulheres e suas relações são construções sociais e em seu corpo habita a tessitura da vida que se faz por meio de suas paixões, valores, crenças, linguagens e comportamentos (LOURO, 2006 p. 7).

A práxis (ação/reflexão/ação) possibilita a homens e mulheres tomar conhecimento de sua condição e assim libertar não apenas a si mesmos, mas a todos que se encontram em opressão. “É que, como seres da práxis e só enquanto tais, ao assumir a ação concreta em que estamos, como condição desafiante, somos capazes de mudar-lhe a significação por meio de nossa ação” (FREIRE, 1981, p.109).

Ainda segundo Freire (1981)

o esforço de conscientização, que se identifica com a própria ação cultural para a libertação, é o processo pelo qual, na relação sujeito-objeto, o sujeito se torna capaz de perceber, em termos críticos, a unidade dialética entre ele e o objeto. Por isto mesmo, repetimos, não há conscientização fora da práxis, fora da unidade teoria-prática, reflexão-ação (p. 113).

A luta que a Educação do Campo necessita ainda empreender para reavivar a identidade do campesinato ainda é grande. Duramente oprimidos por séculos de marginalização, homens e mulheres foram excluídos socialmente e disso resultou um sentimento de inferioridade e impotência que se arraigou na maneira de viver destes sujeitos.

O reconhecimento de sua identidade, da sua diversidade, da importância de sua cultura, do seu modo de ver e viver o mundo, permitirá que os povos do campo cheguem ao reconhecimento de sua história, cultura, saberes e direitos. “Fazendo do lugar onde vivem o seu lugar, lugar de vida, de história, de memórias, de saberes, de cultura, lugar onde se produzirem enquanto seres comunitários, pensantes, propositores” (ONÇAY, 2010, p. 18).

Mas esta prática pedagógica se efetivará apenas se forem observadas as dimensões éticas e políticas. Objetivando-se um ensino que garanta o rigor científico e crítico dos diferentes saberes associados à concretude de seus sujeitos, permitindo desta maneira a construção de um conhecimento que possibilite a expressão de atitudes e vozes sociais. Desta forma a educação deve assumir o compromisso de averiguar quem são estes estudantes, o que sentem, o que desejam, que mundo social desejam preservar, modificar ou transformar (BRANDÃO, 2006, p. 93).

Alguns pequenos avanços já são notados neste sentido, por meio de muitas lutas iniciadas em favor de uma educação libertadora. Embora ainda incipiente, hoje já se pode verificar o surgimento de uma educação pensada a partir dos conhecimentos e necessidades destes estudantes, buscando, desta maneira, a formação de sujeitos cientes de sua realidade, emancipados socialmente e aptos para a transformação social.

### 3.3 EDUCAÇÃO DO CAMPO: UMA IDENTIDADE EM CONSTRUÇÃO

O Brasil é um país historicamente agrícola e, desde sua colonização, sagrou-se como um local propício para o desenvolvimento desta atividade. Com uma vasta extensão territorial, terras produtivas, abundância de água e clima favorável, o país sempre foi destaque na esfera produtiva e atualmente ocupa o 3º lugar no ranking de exportador agrícola do mundo, segundo dados da Organização Mundial do Comércio (OMC, 2010).

Embora a importância do campo seja incontestável para a economia do país, o meio rural também carrega um histórico educacional que não condiz com a importância que este meio representa para a sociedade brasileira. Percebe-se na atualidade muitos pontos de avanço na política educacional para os povos do campo, no entanto, cabe ressaltar que esta ainda se encontra longe do ideal.

Ainda que de forma velada, herdou-se um preconceito histórico que remonta os tempos do Brasil Colônia/ Império, onde o trabalho braçal e do campo era visto como algo inferior, sendo assim o sujeito do campo era marginalizado e seus saberes deixados em segundo plano, fato este que vem, paulatinamente se transformando em função da revalorização do campo, principalmente pela ação de movimentos sociais que dão ênfase a uma nova concepção de vida rural e de trabalho agrícola (FERNANDES, 2006, p. 28).

Sendo assim, é de grande importância observar que a trajetória do campo no nosso país é permeada por muitas discriminações e exclusões dos mais desfavorecidos. Deste a colonização, passando pelo regime escravocrata, do latifúndio e do extrativismo, observa-se o grande descaso com os assuntos relacionados à educação que se direcionava a estes povos.

Até os anos de 1960 preconizava-se uma educação para os povos do campo voltada apenas para o ensino sistemático das primeiras letras e cálculos básicos. Esperava-se, desta forma, suprir necessidades básicas da educação, acreditando-se que este ensino fosse o suficiente para os povos que ali viviam.

A partir desta década, mostrou-se uma preocupação da elite com o grande fluxo migratório que ocasionou a proliferação de favelas, desta maneira a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1961, estabelece que “os poderes públicos instituirão e ampliarão serviços e entidades que mantenham na zona rural escolas capazes de favorecer a adaptação do homem ao meio e o estímulo de vocações profissionais”.

Esta lei contribuiu para a formação de técnicos para atividades agropecuárias e se expandiu com a criação das Escolas-Fazenda que se instituíram por meio de um currículo preocupado unicamente com a formação adequada para o mercado de trabalho. A educação

rural vigente deixava de lado os saberes destes homens e mulheres do campo, seu objetivo era o ensino de técnicas e o uso de instrumentos e insumos. Desta forma “[...] ficava a escola responsável por treinar, em vez de educar” (RIBEIRO, 2012, p. 296).

Em contrapartida, nesta mesma época, eclodiram vários movimentos que buscavam uma maior participação política das camadas populares, inclusive movimentos de luta pela terra, que exigiam uma educação voltada para as necessidades locais, repudiando a importação de ideias pedagógicas alheias à sua realidade (SECADI-MEC, 2007, p. 11).

Entre 1960 e 1961, surge em Recife o Movimento de Cultura Popular que tem em Paulo Freire sua grande representatividade com seu método de Alfabetização para Jovens e Adultos. A intenção era uma educação voltada para a conscientização das massas para que pudessem se perceber cidadãos conscientes de seus direitos e agentes transformadores. Mais tarde esta ação recebeu o nome de educação popular.

Esta experiência teve tal êxito que se disseminou por toda América Latina e foi um fator decisivo para a implantação de uma nova proposta político-pedagógica que se fundamentava por meio da cultura. Desta forma, a cultura popular, anteriormente apenas fruto do interesse de pesquisadores, passou a fazer parte de um projeto pedagógico com a criação de movimentos de cultura popular.

Ao deixar de ser apenas objeto de pesquisa científica e tornando-se um projeto político-pedagógico, a cultura passou a vigorar como uma ferramenta de transformação social, visto que o aprendizado partia da própria experiência concreta dos indivíduos, da própria cultura dos trabalhadores.

A cultura não apenas como um aproveitamento utilitário dos saberes do povo, mas uma arte popular, uma educação popular, uma cultura popular, pressupostos que orientavam “uma concepção libertadoramente classicista do trabalho sobre e através da cultura” (BRANDÃO, 2006, p. 50).

O aprendizado da leitura e da escrita era apenas um dos objetivos deste projeto que tinha como meta o desenvolvimento da autonomia destes sujeitos, proporcionando um ensino que incentivava a participação popular na sociedade, tendo como tarefa a formação social e crítica dos educandos.

Com a instauração do governo militar, estes movimentos sofreram forte repressão, o que acarretou na suspensão destas iniciativas. Este foi um período em que a taxa de analfabetismo alcançava altos índices em nosso país, por isso, o governo vigente instituiu o Mobral como uma forma de minimizar os impactos negativos destes dados. No entanto, esta modalidade de ensino encontrava-se longe dos anseios apregoados pelos movimentos anteriores

à ditadura, pois priorizava um ensino descontextualizado, com o único objetivo de erradicar o analfabetismo, mas sem um real compromisso com a formação social do cidadão.

Foi apenas na década de 1980 que se iniciaram movimentações na sociedade civil em prol da redemocratização do país. É neste ambiente de transformação que os movimentos sociais começam a ressurgir e se expandir. Sobre movimentos sociais de luta pela terra, cabe ressaltar que “...revelam a consciência da centralidade das lutas pelas bases materiais da existência, reforma agrária, terra, trabalho, mas lutam também contra estruturas de poder que condicionam os avanços na reforma agrária e em projetos do campo” (ARROYO, 2015. p. 51).

E é neste ambiente de abertura política, com pressões populares pela redemocratização do país e motivados pela Constituição de 1988, que os movimentos encontram o momento propício para retomar suas lutas, buscar sua valorização e reencontrar suas raízes. No Art. 205 de nossa Constituição, podemos ver o registro de um desses anseios resultantes das lutas dos movimentos sociais,

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

E é na práxis que os movimentos sociais exercem um caráter pedagógico para a formação dos indivíduos, pois atuam em seu processo formativo, uma vez que, por meio de sua vivência, o sujeito se forma e se transforma.

Sendo assim, Gohn categoriza movimentos sociais como “[...] ações sociais coletivas de caráter sociopolítico e cultural que viabilizam formas distintas de a população se organizar e expressar suas demandas” (GOHN, 2011. p. 335). Ao atuar na sociedade, o indivíduo constrói ações que o conduzirão à autonomia não individual, mas social, que se preocupa com o bem-estar do coletivo, almejando, desta forma, à inclusão social.

Tanto Scherer (2006) quanto Gohn (2011) destacam a importância formativa dos movimentos sociais para o desenvolvimento dos sujeitos que dela fazem parte. Ambas enfatizam que a participação conjunta possibilita a conscientização dos indivíduos sobre sua identidade, contribuindo, assim, para a consciência de seu pertencimento social.

Ainda segundo as autoras, tais movimentos possuem em sua estrutura dimensões que são responsáveis pela sua atuação, sendo elas: identidade, adversário e projeto. Para que estas mobilizações realmente se concretizem, é necessário que os sujeitos se percebam como

pertencentes àquela estrutura, reconheçam quem são seus opositores, para que, desta forma, possam combatê-los, além de traçarem projetos que serão os seus objetivos de luta e resistência.

E contra o quê se luta? Luta-se contra todo e qualquer sistema de exclusão que a sociedade capitalista impõe aos indivíduos, sociedade esta que explora o trabalhador e o coloca numa posição “fora de”, barrando-lhes o acesso aos bens constitutivos da sociedade, impossibilitando, desta forma, a efetivação de seus direitos constitucionais.

É a partir desta tomada de consciência que nascem os movimentos sociais, os quais se contrapõem contra a hegemonia social que exclui, explora e nega aos indivíduos até mesmo seus direitos mais básicos. Por meio desta contradição se estabelece o processo dialético que se potencializa não somente por meio da prática, mas também através da construção científica do mundo (ONÇAY, 2010. p. 42).

Tais concepções que permeiam os movimentos, potencializam a tomada de consciência da real situação em que os indivíduos se encontram, para que assim se tornem sujeitos revolucionários, que reagem à injustiça e atuam em prol de uma transformação social.

Foi em meio a este cenário revolucionário no início dos anos de 1980, que se encontravam vários setores de nossa sociedade. Entre os envolvidos nestas reivindicações estavam: Movimento Nacional dos Trabalhadores Sem Terra (MST), Comissão Pastoral da Terra (CPT), Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura (Contag), Movimento Eclesial de Base (MEB), além de movimentações de ações pedagógicas envolvendo profissionais da educação.

Conforme SEDAC-MEC (2007, p. 12)

nesse ambiente político, aliando mobilização e experimentação pedagógica, passam a atuar juntos sindicatos de trabalhadores rurais, organizações comunitárias do campo, educadores ligados à resistência à ditadura militar, partidos políticos de esquerda, sindicatos e associações de profissionais de educação, setores da igreja católica identificados com a teologia da libertação e as organizações ligadas à reforma agrária, entre outras. O objetivo era o estabelecimento de um sistema público de ensino para o campo, baseado no paradigma pedagógico da educação como elemento de pertencimento cultural.

Os movimentos de luta pela terra vão se firmando e assim, conseqüentemente, conquistando mais espaço social. Fruto da luta de classes, o MST surge do despertar da consciência daqueles que se encontravam marginalizados, excluídos de um modelo social. Como qualquer outro movimento, desenvolveu-se por meio da tomada de conhecimento de sua miséria e da castração de seus direitos constitucionais, auxiliando, desta forma, na formação da consciência de classe.

Onçay (2010, p. 43) afirma que

o intuito é demonstrar que é preciso constituir ideias novas que tragam consigo os elementos constitutivos do sentido de ser sujeito da história, enquanto classe trabalhadora explorada. Para o trabalhador camponês é uma questão de vida ou de morte, porque ninguém pode se livrar de uma opressão de classe se não tiver uma concepção de mundo, que o leve a criar e recriar a sua existência e efetivamente vir a transformá-la. Sem teoria fundamental e revolucionária não há movimento revolucionário.

Os movimentos sociais, bem como as experiências adquiridas por meio dos Centros Familiares de Formação por Alternância, escolas do MST, Escola Ativa e reivindicações de movimentos agrários em prol da educação em muito contribuíram para avanços significativos na educação dos povos do campo.

E é com ânimo renovado que estes movimentos empreendem uma mudança no âmbito social de nosso país, com a luta pela terra por meio do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) e reforma agrária. A tomada de consciência do modelo de desenvolvimento que exclui homens e mulheres do campo e os deixa à margem da sociedade, permitiu a percepção de que a sociedade tem negado por anos a condição de existência humana destes cidadãos.

Por isso a importância de movimentos que potencializem a tomada de consciência destes homens e mulheres, possibilitando, desta forma, a atuação coletiva destes cidadãos, cientes de seus direitos, aptos a empreender lutas pelo direito à terra, ao trabalho, à educação, soberania alimentar e preservação do território camponês.

Contudo, foi apenas no final da década de 90 que houve a I Conferência por uma Educação Básica do Campo, em Luziânia-GO. Este congresso foi de uma importância ímpar para a educação dos povos do campo, pois possibilitou o início da construção de um projeto de educação que contemplasse as necessidades e especificidades dos povos que ali vivem.

Em julho de 1997 foi realizado o I Encontro Nacional das Educadoras e Educadores da Reforma Agrária - Enera, resultado de uma parceria entre o Grupo de Trabalho de Apoio à Reforma Agrária da Universidade de Brasília (GT-RA/UnB), o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), representado pelo seu Setor de Educação, além do Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef), do Fundo das Nações Unidas para a Ciência e Cultura (Unesco) e da CNBB.

A conclusão a que se chegou neste encontro foi a necessidade de promover a articulação entre os trabalhos já desenvolvidos e a ampliação de atividades neste campo. A falta de uma política pública que contemplasse as necessidades educacionais dos povos do campo agravava

ainda mais a situação a educação no meio rural. Desta forma, foi mais uma vez enfatizada a necessidade de pensar uma educação a partir do conhecimento de homens e mulheres que ali vivem.

Em 2004 houve a II Conferência Por uma Educação do Campo que teve por objetivo debater sobre os rumos que vinham tomando a educação no meio rural, bem como ampliar o debate para a ampliação do projeto.

Observa-se assim que Educação do Campo nasce das tensões e contradições sociais. O modelo de desenvolvimento capitalista expulsa homens e mulheres do campo, mas em contrapartida tem feito com que estes mesmos indivíduos se organizem por meio de movimentos que lhes dão resistência além de conscientização de seu papel social.

A reivindicação destes encontros exigia uma educação pensada a partir das particularidades dos sujeitos do campo, que tivesse como princípio as especificidades, direitos e necessidades dos camponeses. Em seu parágrafo único, do artigo 2º, as Diretrizes Operacionais da Educação Básica do Campo (2002) destacam que

[...] a identidade das escolas do campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes à sua realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de ciências e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais em defesa de projetos que associem as soluções exigidas por essas questões à qualidade social da vida coletiva do País.

Em 2004 foi criado o Ministério da Educação, da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, no qual se encontra vinculada a Coordenação Geral da Educação do Campo, órgão federal que tem por objetivo o atendimento a instâncias até então tratadas de forma universal, sem comprometimento com as singularidades e especificidades da realidade dos povos que habitam o campo.

Percebe-se, assim, que o caminho trilhado para algumas conquistas empreendidas na educação do campo são fruto de um histórico extenso de marginalização, conflitos e resistências. No entanto, o termo Educação do Campo surgiu oficialmente há 20 anos, por meio de muitas lutas empreendidas para sua efetivação.

Desta luta fizeram parte vários movimentos que buscavam o reconhecimento de uma educação que contemplasse a realidade destes sujeitos, tendo por base seu conhecimento e sua forma de viver com tudo que a vida lhe representa por meio de seus valores éticos, sociais, expectativas, concepção de mundo e cultura, fatores estes que são produtos de seu

conhecimento, fazem parte da sabedoria de um povo e são responsáveis pela formação de sua identidade.

Segundo Ghedini, Janata e Schwendler (2010. p. 185)

tendo por base essa concepção, compreende-se que a Educação do Campo se afirma na disputa por um modelo de produção econômica e política a partir da afirmação de práticas organizativas que visem à consciência política do povo, a elaboração e valorização do saber popular produzido no campo, a produção de uma cultura camponesa dentro de um território camponês a ser conquistado pela força revolucionária do povo.

A luta pelo direito à qualidade de ensino na área campesina, sendo assim, possui um caráter dinâmico e está relacionado a questões ligadas à realidade do seu sujeito, questões estas que se voltam para a importância de uma educação que contenha em seus fundamentos “a realidade da luta pela terra, pelo trabalho, pela igualdade social, por condições de uma vida digna de seres humanos no lugar em que ela acontece” (CALDART, 2012 p. 106).

Por isso, para maior compreensão sobre as questões que envolvem a Educação do Campo, é necessário compreender a importância deste conceito para esta população, pois tal significado vai além da educação formal centrada na escola.

Por mais que se almeje o direito à educação de cultura universal, busca-se, acima de tudo, uma educação voltada para os saberes que constituem a realidade destes sujeitos que habitam a terra.

Conforme nos apresenta Freire (1980, p.39)

é preciso que a educação esteja – em seu conteúdo, em seus programas e em seus métodos – adaptada ao fim que se persegue: permitir ao homem chegar a ser sujeito, construir-se como pessoa, transformar o mundo, estabelecer com os outros relações de reciprocidade, fazer a cultura e a história [...].

A luta é constante por reconhecimento, uma vez que os povos do campo sempre tiveram sua imagem associada ao atraso. Além disso, a atualidade também nos apresenta a dura realidade do fechamento de escolas do campo. Conforme dados da pesquisa realizada pelo Censo Escolar do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), somente em 2014 mais de 4.084 foram fechadas no campo.

Paralelo a isso outros fatores também contribuem para que a educação no meio rural ainda se encontre no descompasso do que se propõe a ela por meio das leis que já foram instituídas. Entre os problemas que ainda necessitam de resolução estão: a precariedade da

estrutura dos prédios, materiais sucateados, falta de profissionais capacitados, transportes inadequados, pouca participação da comunidade. Todo este descaso com a Educação do Campo contribui para a exclusão dos povos que ali residem.

Para Freire (1981. p.30)

estar “fora de” implica em que, quem se encontra “fora de” fez um movimento do centro onde se achava para a periferia. Admitindo a existência de homens e mulheres “fora de”, marginais à estrutura da sociedade, parece legítimo perguntar: quem é o autor deste movimento? Será que os chamados marginais, entre eles os analfabetos, tomam a decisão de mover-se até a “periferia” da sociedade? Se assim é, a marginalidade é uma opção, com tudo o que ela envolve: fome, doença, raquitismo, baixos índices de expectativa de vida, crime, promiscuidade, morte em vida, impossibilidade de ser, desesperança.

Levando em conta tal afirmação, encontrar-se “fora de” pressupõe uma série exclusões a que seria improvável pensar que cidadão algum optasse espontaneamente por se manter em tal situação. Entretanto, o que se observa é que muitos ainda não se dão conta da realidade em que se encontram dentro da sociedade, ou seja, devido à falta de informação e conscientização, muitos ainda não percebem que são colocados numa posição “fora de”, expulsos de um modelo social.

Sendo assim, os Movimentos Sociais contribuem para o questionamento da sociedade, para a transformação social e humanização dos sujeitos e é com esta consciência que surge a Educação do Campo que tem como fundamento a denúncia da exclusão a que esses povos são submetidos, além da preocupação com o desenvolvimento de mecanismos de luta para transformação da sociedade.

A Educação do Campo busca a quebra do paradigma da Educação Rural que vigorava até então em nosso país. Educação esta que se encontrava submetida aos princípios da sociedade capitalista.

A este tipo de educação era dada a missão de ajustar o indivíduo ao meio rural em decorrência da evolução das estruturas socioagrárias que se estabelecia pela mecanização do trabalho agrícola, pelo acúmulo de terras para poucos detentores deste bem, pelo exploração tanto de recursos naturais quanto do trabalhador/a rural. Na Educação Rural, modelo vigente no século XX, os camponeses não eram vistos como protagonistas, mas sim como meros subalternos dentro da dinâmica capitalista.

No entanto, é necessário observar que a educação, vista como um sistema de reprodução social, reproduz as mesmas tensões e contradições a que a sociedade é submetida. Exemplo disso é que, embora a sociedade esteja organizada dentro da dinâmica capitalista, com ênfase

no desenvolvimento do mercado e na mecanização que expulsa homens e mulheres do campo, reflete sobre si a oposição a este sistema por meio de Movimentos Sociais que reivindicam seus direitos à terra, trabalho e dignidade.

Da mesma forma a educação reflete estas tensões por meio de ações, algumas vezes individuais, outras em grupo, de professores que se recusam ao modelo educacional imposto a sua escola e que muitas vezes em nada se assemelha com a realidade local. Também há que se observar as tensões que ocorrem por meio de estudantes que recusam submeter-se a determinados padrões de um ensino abstrato e fragmentado, o qual se encontra distante de sua vivência e conhecimento.

Por isso a importância de se observar a atuação dos movimentos sociais em prol da educação, uma vez que através de suas lutas, resistências e de seu caráter pedagógico realizaram importantes conquistas para o ensino e seguem na luta por um projeto de educação que não omita a história de exclusão, discriminação, desigualdade e lutas destes povos, pois é através do conhecimento desta realidade que estes sujeitos chegarão à compreensão de sua situação e, sendo assim, cientes de sua condição, poderão empreender sua emancipação e consequentemente transformação social.

Quanto aos princípios norteadores da educação do campo, são eles compreendidos por meio da universalidade, especificidade e singularidade. Estes termos encontram-se não apenas entrelaçados como também são complementares, surgindo daí o fundamento da Educação do Campo que deve se estender a todos, universalmente, mas levando-se em conta que cada indivíduo vive a realidade de maneira específica o que os torna seres singulares. Assim é possível observar “a diversidade sociocultural dos sujeitos trabalhadores do campo, vinculada às diferentes formas de produzir a vida” (SCHWENDLER, REICHENBACH, 2015, p. 205).

Embora pareça complexa, a educação, a exemplo de todo processo social, reúne a um só tempo a unidade e a diversidade, vínculos que se estabelecem a partir da lógica de que mesmo que a luta seja por uma escola unitária, deve-se ter em consideração que esta unidade deve ser verdadeira, permitindo as mesmas possibilidades a todos. No entanto, destaca-se aqui a importância de se preservar as particularidades de cada grupo, de cada indivíduo, pois mesmo que tenha sua origem nos Movimentos Sociais, a escola do campo envolve diversos sujeitos, cada qual com sua ideia de classe. Sendo assim, reivindica-se sim um ensino universal, mas que respeite as diversidades, particularidades e singularidades que residem em seu seio.

Este movimento pelo e no campo reivindica o protagonismo de seus sujeitos, para tanto, almeja-se a um ensino voltado para suas especificidades, não uma educação que chegue pronta e acabada, com um sistema de conteúdos programados, feitos “para”, mas sim uma educação

“do”, voltada para as pessoas do campo, que é elaborada a partir do processo de formação dos sujeitos coletivos (CALDART, 2009, p. 108).

A reivindicação dos Movimentos Sociais vai além da exigência de uma escola como direito universal, defende-se uma educação que combine os saberes historicamente acumulados por meio das lutas empreendidas ao conhecimento escolar, buscando assim um diálogo de saberes, isto é, a união dos saberes populares aos conhecimentos construídos pela cultura mundial, buscando sempre a superação de uma visão hierarquizada do conhecimento.

Mas afinal... existem saberes que são próprios para a formação das pessoas? Que saberes seriam estes? Arroyo (2010) fala em matrizes pedagógicas para a educação do campo e cita 5 (cinco) conteúdos estruturantes que seriam responsáveis pela formação-humanização dos sujeitos, sendo eles: o trabalho, a terra, a cultura, a vivência da opressão e os movimentos sociais. O autor nos explica que o termo matrizes pedagógicas remete a núcleo gerador e, sendo assim, seriam conteúdos responsáveis pelo processo de humanização dos indivíduos.

Em dados obtidos por meio do último relatório do Observatório da Equidade do Conselho de Desenvolvimento Econômico e Social da Presidência da República (2011), o panorama da educação no país ainda se encontra muito longe do ideal preconizado pela Constituição. A obrigatoriedade do ensino defendido por lei é de 9 anos para o ensino fundamental, contudo, segundo dados, a média atingida pela população é de 7,5 anos. No entanto é o meio rural a variável que apresenta dados mais alarmantes, com uma média de apenas 4,8 anos permanência nos bancos escolares.

Em outro relatório, As desigualdades na escolarização no Brasil (BRASIL, 2011), os resultados confirmam as informações obtidas pela pesquisa do Observatório da Equidade. De acordo com os dados apresentados nesta pesquisa, das duas vagas ofertadas nas escolas do campo nas séries iniciais, existe apenas uma vaga nos anos finais. Fato este que se agrava na transição das séries finais para o ingresso no ensino médio, seis vagas para uma ocupada.

Observa-se, desta maneira que a universalização do ensino ainda está longe de se concretizar efetivamente, visto que são muitos os impedimentos que se interpõem na vida dos estudantes, principalmente no campo, onde escolas são fechadas, ocasionando a transferência destes estudantes para escolas muitas vezes distantes do lugar em que vivem, com outros costumes e culturas.

Outro problema que se apresenta é o difícil acesso destes educandos às escolas, muitos enfrentam estradas em péssimo estado, meios de transporte precários e, algumas vezes, horas de viagem. Outro fator responsável pelo abandono escolar é o trabalho, visto que muitos desistem de frequentar a escola porque precisam auxiliar no sustento de suas casas.

Falar em universalidade do ensino para as escolas do campo, desta forma, é buscar o direito ao acesso a escolas no próprio lugar em que vivem, adaptadas às realidades destes estudantes que muitas vezes se veem obrigados a abandonar os estudos porque o calendário escolar não condiz com o período de plantio e colheita. Um ensino que lhes dê os mesmos direitos ao conhecimento científico e universal, mas que esteja intrinsecamente relacionado à concretude destes sujeitos, um ensino que corresponda à diversidade existente no campo, que contemple a realidade destes homens e mulheres que ali vivem.

Mais uma vez é importante falar sobre o “do” campo para enfatizar que a educação que se almeja deve estar atrelada à vida real destes estudantes. De nada adiantaria uma luta pelo universal se este for entendido como uma educação que priorize apenas o conhecimento fragmentado, descolado da realidade do camponês. O “do” almeja uma educação pautada no concreto, que contemple os desafios impostos a estas pessoas diariamente. Uma Escola do Campo que contemple em seus currículos os processos que fazem parte da formação humana destes sujeitos, que englobe em seu processo pedagógico as dimensões da cultura, trabalho e luta social.

Caldart (2012, p. 3) descreve a proposta para a Educação do Campo

Nossa proposta é pensar a Educação do Campo como processo de construção de um projeto de educação dos trabalhadores e das trabalhadoras do campo, gestado desde o ponto de vista dos camponeses e da trajetória de luta de suas organizações. Isto quer dizer que se trata de pensar a educação (política e pedagogia) desde os interesses sociais, políticos, culturais de um determinado grupo social, ou trata-se de pensar a educação (que é um processo universal) desde uma particularidade, ou seja, destes sujeitos concretos que se movimentam dentro de determinadas condições sociais em um dado momento histórico.

Inequivocamente a Educação do Campo é perpassada pelas contradições próprias de um sistema de classes. Busca-se uma superação da educação rural que perdurou durante séculos em nosso país e que tinha como projeto um ensino pensado para sanar apenas as necessidades básicas de camponeses e camponesas. Um projeto elaborado pelo Estado que em nada se preocupava com as reais necessidades desta população, onde se escamoteava as contradições e objetivava apenas os interesses políticos e econômicos do capital, ignorando as necessidades e interesses dos grupos quanto classe.

Portanto, o projeto de Educação do Campo centra-se na busca pelo direito à universalidade do ensino para a formação integral do indivíduo. Estes sujeitos possuem os mesmos direitos ao acesso do conhecimento adquirido pela humanidade, no entanto, é

necessário atentar para a importância do direito à apropriação do conhecimento universal, mas sem deixar de lado as particularidades próprias destas populações.

Para tanto, é necessário um projeto de ensino que contemple a realidade a que estes camponeses e camponesas vivenciam como: o avanço agressivo do modelo capitalista de agricultura que exclui e expulsa estes sujeitos, a precariedade da qualidade de vida e, neste mesmo contexto a situação em que se encontra a educação, com o fechamento de escolas, falta de políticas públicas que garantam o direito à educação em seu próprio meio. Também devem estar incluídas as lutas empreendidas pelos sujeitos coletivos que buscam uma melhoria nas condições tanto por meio de lutas pela terra e Reforma Agrária quanto pela afirmação e resistência cultural.

Outro tópico importante para a construção deste projeto diz respeito à formação humana. Ao contribuir para a compreensão da situação desumanizante a que estes homens e mulheres foram submetidos por séculos, é possível se pensar numa educação humanizante, na qual estes sujeitos reaprenderão a serem humanos (CALDART, 2005, p. 52). Por meio desta prática, a escola estará auxiliando no resgate da dignidade humana com práticas de ensino que valorizem o ser humano por meio de sua memória, crenças, modo de vida, identidade e valores.

Este conjunto de princípios é a base para a formação destes homens e mulheres do campo. Por meio deste conhecimento o indivíduo, a um só tempo uno e diverso, tomará contato com a realidade e assim poderá transformá-la. Uma educação que contemple as múltiplas dimensões do indivíduo, da universalidade à identidade, auxiliando estes estudantes na construção de sua autonomia e emancipação.

Freire (2002) utiliza a expressão “seres inconclusos” para referir-se à natureza como um todo, especificamente aos seres humanos. O educador defendeu enfaticamente a educação humanizadora, processo no qual o indivíduo vai se formando a partir de vários processos, daí a explicação para o termo inconcluso, ou seja, seres que se sabendo inacabados, constroem-se, refazem-se e aprendem num processo contínuo.

Sendo assim, o projeto de Educação do Campo demonstra uma complexidade maior e mais abrangente do que a expressão Rural, uma vez que diz respeito à identidade e projeto societário de seus sujeitos que se formam por meio de um território multidimensional, no qual o indivíduo constrói a sua história. É neste espaço que ele se desenvolve, que aprende a cultivar a terra, criar seus filhos, viver sua religião, sua luta diária, seus pensamentos, ideias e ideologias. Enfim, é neste espaço que ele se forma e se transforma através de suas relações com a terra e com os demais sujeitos que nela habitam; relações estas que fazem parte da existência humana.

Na atualidade presenciamos profundas transformações políticas, econômicas e sociais que vêm impactando gradativamente a sociedade. Não apenas a globalização é responsável por estas modificações, mas também as transformações ambientais e climáticas.

Vivemos um tempo de grandes avanços, mas também de crises em muitas concepções, expectativas e incertezas com relação ao futuro. Em contrapartida, poucos são os avanços que temos em Educação, que aparentemente caminha na contramão de tanta transformação, insistindo ainda em um ensino fragmentado e descontextualizado, que prioriza a quantidade em detrimento da qualidade e coloca o educando numa posição de mero receptor, sujeito passivo onde quem atua como único protagonista é o professor, responsável pela transmissão de conteúdos de maneira “acumulativa” e bancária. (FREIRE, 1980, p.79)

Um dos desafios educacionais do século XXI é repensar sobre a função da escola em meio a tantas mudanças e, sendo assim, reestruturá-la de acordo com as necessidades e anseios de crianças e jovens que crescem e se desenvolvem numa sociedade cada vez mais plural e diversificada.

Observa-se, desta forma, que a Educação do Campo vem, gradativamente, buscando espaço entre as concepções de um ensino voltado para os povos que ali habitam. Esta concepção de ensino ressalta a importância de uma educação que priorize não apenas “no”, mas também “do” campo, pensada a partir da realidade destes sujeitos que compõem este processo que se constrói diariamente na luta (CALDART, 2009, p. 108). Desta forma, este sistema não apenas ensina, mas também educa, para que estes sujeitos se tornem também protagonistas da transformação social.

Homens e mulheres, como seres inacabados, encontram-se em um contínuo processo social de busca. Este permanente aprendizado vai muito além do conhecimento científico (acadêmico), não se restringe apenas a aprender fórmulas e conceitos, mas também diz respeito ao aprendizado de se constituir humano “gente” (Arroyo, 2010, p.38). Por isso, em se tratando de formação humana, cabe ressaltar que este é um projeto de educação, não apenas de didática de ensino. Ao se falar em educação, entram em cena as matrizes pedagógicas que fundamentam este processo de construção antropológica do indivíduo.

Conforme antecipado anteriormente, Arroyo (2010) elenca cinco temas geradores que fundamentam a Educação do Campo. Sendo eles:

### 3.3.1 O Trabalho

Na perspectiva marxiana, trabalho e educação encontram-se estritamente interligados. Mais especificamente, ao tratarmos de Educação do Campo, produção e educação são termos indissociáveis, pois ao mesmo tempo em que o indivíduo produz ele se produz como ser humano (CALDART, 2009, P.109).

Por meio de ações relacionadas à produção: preparo da terra, cultivo e colheita, o indivíduo se humaniza, ou seja, se autoproduz como ser humano. Tal aprendizado potencializa diferentes maneiras de conceber sua realidade e, à medida que se processa tal ação, homens e mulheres vão se formando. A importância desta matriz, na prática das escolas, centra-se no fato de que educadores e educadoras devem observar que o conhecimento não brota do vazio. Este é um processo que se perfaz por meio de experiências acumuladas, tradições, contato com a natureza, com o meio físico e social e é desta formação que nasce a ciência e o conhecimento.

Muitas são as reclamações por parte de professores a respeito das dificuldades e falta de interesse dos educandos. Algumas destas críticas são direcionadas à dificuldade de aprendizagem, no entanto, o que se percebe é a dissociação, promovida pelas escolas, do trabalho e da educação, ignorando a importância desta junção para a formação humana.

Ignora-se que o trabalho é a produção da vida e, sendo assim, a escola do campo deveria “recuperar os estreitos vínculos entre processos de produção do campo e os processos de produção dos conhecimentos, dos valores, das identidades, da cultura na escola” (Arroyo, 2010, p.45). Fica, desta forma, o seguinte questionamento: “Até que ponto o trabalho está sendo tratado com a importância que lhe é devida dentro das escolas do campo? ” Não o trabalho como um tema em sala, mas vivenciado no cotidiano dos estudantes por meio de atividades que problematizem a temática.

Por isso a importância de atividades que partam desta realidade vivenciada por estudantes, como por exemplo, calcular a produção, aprender medidas, quantos quilos foram plantados e quantos colhidos. Atividades estas que estariam contribuindo para a formação de sujeitos que não apenas memorizem informações, mas acima de tudo, sejam capazes de pensar, transformar-se e, conseqüentemente, transformar o seu meio.

### 3.3.2 A Terra

A concepção de que a natureza por si só já é um elemento que inspira sentimentos de nobres valores e harmonia não é novo. Arroyo (2010) cita que Rousseau já a caracterizara em sua obra como humanizadora, educadora e formadora. No entanto, observá-la apenas sobre esta

concepção seria romantizar a temática e ignorar o fato de que é nela que acontece um processo intenso de relações que se perfazem e contradizem.

A relação de homens e mulheres com a terra é algo complexo que se estabelece por meio de lutas coletivas em prol do acesso a elas pela comunidade como direito. Coletivo este que sofre as consequências de uma sociedade calcada nos princípios do mercado, submetido a um sistema que mantém o monopólio dos bens, exclui, expulsa e oprime. Em contrapartida, este mesmo sistema possibilita a resistência de homens e mulheres que resistem, cada vez mais conscientes dos seus direitos (ALENTEJANO, 2012, p. 742).

A Terra como matriz pedagógica é a tônica da experiência prática, o contato que estes povos possuem não apenas a partir de seu nascimento, mas da história que construída desde seus ancestrais por meio das vivências que vão desde as histórias de desapropriação e expulsão até a produção familiar. Espaço este de desenvolvimento humano, espaço de vida que se refaz no cotidiano de lutas e resistências.

### 3.3.3 A Cultura

Em algum determinado momento de nossas vidas já ouvimos a seguinte máxima popular “Somos seres culturais”, mas o que se depreende por meio desta afirmativa?

A cultura é um dos termos mais complexos, pois pode conter diversos significados. Cada povo, cada comunidade, cada grupo possui uma forma de construir suas simbologias. Devido a tal complexidade será debatido aqui a matriz pedagógica para a Educação do Campo.

Brandão (2015) explica que nos tornamos humanos a partir do contato que estabelecemos com a natureza transformando-a. Deve-se, portanto, observar os saberes correspondentes à forma como os indivíduos constroem seu conhecimento.

O mundo campesino se constitui de ecossistemas diversificados o que potencializa o surgimento de formas diversificadas de transformar a natureza em prol da satisfação de suas necessidades. Isso se torna possível por meio de modificações que são empreendidas na natureza com o objetivo de atender necessidades vitais dos indivíduos. Por isso, são operadas mudanças por meio cultivos agrícolas, criação de rebanhos, conservação do solo, manejos e usos de utensílios e outras formas de interferência. Observa-se aqui que a cultura e o trabalho encontram-se interligados por um intenso processo de criar e recriar.

A matriz pedagógica da educação do campo também deve observar outros pontos essenciais na construção da identidade destes povos. A riqueza cultural do campesino encontra-se nos gestos, em sua linguagem, nas músicas, em sua relação com a terra e com a natureza, enfim, toda a simbologia que envolve o mundo dos camponeses (ARROYO, 2010, p. 49).

Quando a escola omite toda esta riqueza cultural, ela enfatiza que o mais importante é o conhecimento sistemático, as competências, deixando-se de lado a preocupação com a identidade destes sujeitos e sua formação humana.

#### 3.3.4 A Vivência da Opressão

Esta matriz pedagógica centra-se no fato de que o primeiro passo para a libertação e emancipação é o sujeito tomar conhecimento de que ele sofre a opressão. Este não é um processo fácil, uma vez que muitos são os mecanismos elaborados pela sociedade capitalista para omitir o princípio da opressão.

Para a superação deste sistema nas escolas é necessário que haja intelectuais, partidos ou classe que atuem neste processo de desalienação. “ Os oprimidos precisam expulsar os opressores não apenas enquanto presenças físicas, mas também enquanto sombras míticas, introjetadas neles” (FREIRE, 1981, p. 44).

Por isso a importância do conhecimento da opressão é tão importante e deve ser observado como um dos critérios para a formação humana do indivíduo.

#### 3.3.5 Os Movimentos Sociais

Arroyo (2015) afirma que os movimentos sociais funcionam como pedagogos, ou seja, por meio do trabalho, das lutas diárias por terra, por educação e por reconhecimento, homens e mulheres vão tomando conhecimento de sua real existência e de seus direitos.

Desta forma, os movimentos reivindicam com mais intensidade e propriedade o direito a uma educação desde seu lugar de origem, uma educação que garanta a consciência de direitos e que valorize a herança cultural, não apenas voltada para as demandas do mercado.

Os movimentos sociais funcionam como provedores de uma nova dinâmica social, contribuindo para o surgimento de novos sujeitos coletivos, cientes de seus direitos básicos para uma existência digna: “direito à terra, espaço, alimentação, moradia, a forma de produção e de trabalho, de sociabilidade, de convívios humanizadores” (ARROYO, 2010, p. 52).

Ao se observar todo o caminho trilhado pela Educação do Campo, com suas lutas, resistências, perdas e conquistas, percebe-se que a Educação do Campo não significa apenas uma proposta de educação para os sujeitos que ali vivem, mas sim uma luta por uma concepção de educação (do campo).

Desta forma, é na práxis que o sujeito passa a tomar consciência de sua existência como ser social. Por meio da união entre conhecimentos e saberes pessoais, ciência e prática o indivíduo se reconhecerá como parte integrante de um contexto global, preocupado não apenas

com seu crescimento individual, mas sim consciente de sua importância como indivíduo transformador de seu meio, um cidadão do mundo.

### 3.4 O CURRÍCULO NA/DA EDUCAÇÃO DO CAMPO: DERRUBANDO A CERCA DOS CURRÍCULOS

Tomando-se por base tais pressupostos, quais seriam as necessidades humanas e sociais que devem compor o Currículo da Educação do Campo? Hoje muito se fala que o espaço escolar é formado por meio da diversidade dos povos que a constituem, cada um deles com seus hábitos, suas crenças, seus ideais, gostos e formas de expressão. Tal multiplicidade de caracteres permite-nos de antemão ter a consciência da dificuldade de se elaborar um currículo que dê conta de tamanha diversidade que se apresenta não apenas na escola, mas também na sociedade como um todo.

Acerca da Educação e seus objetivos, perdurou por muito tempo e talvez se faça ainda presente a ideia de preparação para o mundo do trabalho, ou seja, que a escola seria o espaço responsável pela reprodução e conservação social, onde, por meio de conteúdos, normas e organização fossem transmitidos aos educandos conhecimentos que iriam auxiliá-lo em seu desempenho no futuro.

Para garantia deste empreendimento, o ensino foi dividido em etapas que seriam responsáveis pela organização dos estudantes de forma sistemática e hierárquica de acordo com os níveis que iria alcançando de acordo com seu avanço, ou seja, Ensino Fundamental, Médio e Superior. Além desta divisão, também são observadas a separação das disciplinas o que resultou em um ensino fragmentário e com ênfase em conteúdos trabalhados separadamente e de maneira mecânica.

A lacuna entre o ensino e a aprendizagem, visto desta maneira, alerta-nos sobre a desvinculação deste sistema com o conhecimento prévio destes educandos (as), fruto de sua interação com o meio em que se desenvolveram. Atualmente, observa-se que a ênfase dada a esta homogeneização do currículo por meio de métodos, livros didáticos e sistematizações, favorece apenas grupos que se encontram já numa posição privilegiada na sociedade, uma vez que estes indivíduos têm a sua disponibilidade bens culturais, cabendo aos mais desfavorecidos apenas um vislumbre fragmentado destes conteúdos que são adicionados aos currículos de uma maneira desfragmentada, restando ao estudante a missão de organizar estas informações. Observa-se, desta maneira, que em nossa sociedade, diversa e multifacetada, as oportunidades e possibilidades não são iguais. Assim sendo, priorizar determinados tipos de conhecimento

em detrimento a tantos outros é restringir o ensino a um “tipo humano”, limitando a possibilidade dos demais também desenvolverem capacidades diferentes (SACRISTÁN, 2000, p. 175).

A universalização do ensino garantiu que todos tenham acesso à educação por meio da obrigatoriedade do ensino e à necessidade de englobar aspectos pertinentes à formação humana como: a igualdade de oportunidades, a educação como um meio de desenvolvimento integral do indivíduo e sua socialização, no entanto, as oportunidades oferecidas pela sociedade, não são as mesmas, uma vez que a precarização do ensino atinge uma grande parcela da população que se encontra numa posição de desfavorecimento social.

Em nossa sociedade capitalista, esta corrida desigual estimula cada vez mais o individualismo e a competitividade, deixando-se de lado valores como a solidariedade. Uma sociedade em que já se nota nos bancos escolares o desequilíbrio social entre os indivíduos, que, em certos momentos, de maneira às vezes implícita, em outras explícita, já se percebe como a escola introduz as ideias, valores e concepções que estabelecem relações com a sociedade adulta.

No entanto, Apple (2001) nos chama a atenção para a superficialidade desta concepção ao analisar que seria ingenuidade restringir toda a complexidade das relações sociais que se estabelecem na escola à ideia de reprodução social orquestrada pela base hegemônica da sociedade capitalista. No entanto, ao serem analisadas as rejeições dos estudantes ao currículo explícito e oculto, observa-se que a ideia de escola como local de reprodução social torna-se limitada, uma vez que se percebem contestações e contradições no seio de comportamentos expressos pelos educandos (as).

Sendo assim, a escola como um local de relações sociais multidimensionais, com uma variedade imensa de concepções individuais, experiências, conhecimentos, crenças, valores e ideologias se encontra em pleno processo não apenas de reprodução, mas também de contradição e contestação. Tais concepções podem até mesmo não possuir a mesma força da reprodução, no entanto elas se apresentam na base social de maneira latente e “ Ignorá-las significa ignorar que em qualquer situação real existirão elementos de resistência, de luta, de contradição que atuarão contra a determinação abstrata das experiências de vida e dos atores humanos” (APPLE, 2001, p. 155).

Ao observar como se estabelece o processo de produção do trabalho dentro da sociedade capitalista, percebe-se a clara dicotomia entre o trabalho mental e manual, ou seja, há os trabalhadores que planejam e organizam e os demais tornam-se responsáveis pela execução de projetos. Tal paradigma torna clara a cisão social que se estabelece entre as partes envolvidas

neste processo. Isso se observa nitidamente em nossa sociedade quando, aos mais favorecidos economicamente, se destinam trabalhos organizativos e, enquanto aos desfavorecidos restam as atividades desvinculadas de raciocínio, com o objetivo único de execução, onde não lhes cabe espaço para a compreensão de como se processa determinado projeto, o que contribui para a potencialização da dicotomia das relações sociais.

Desta forma, a escola encontra-se numa via dupla que é explicitada por Gómez (2000, p. 15) onde

deve provocar o desenvolvimento de conhecimentos, ideias, atitudes e pautas de comportamento que permitam sua incorporação eficaz no mundo civil, no âmbito da liberdade do consumo, da liberdade de escolha e participação política, da liberdade e responsabilidade na esfera da vida familiar. Características bem diferentes daquelas que requer sua incorporação submissa e disciplinada, para a maioria, no mundo do trabalho assalariado.

Sacristán (2000) já enfatizava a importância de se observar que nenhuma técnica é neutra, ou seja, no caso específico dos Currículos existe uma mensagem muitas vezes explícita ou implícita que precisa ser desvendada. Como produto cultural, os currículos não são elaborados no vazio, existe uma gama de tessituras que contribuem para sua formação, sendo o contexto histórico-social o responsável pela modelagem das propostas curriculares, uma vez que a escola se situa num determinado espaço no qual vivencia uma realidade própria.

No entanto, há que se observar também os paradoxos que se encontram na maioria das vezes imbuídos nos currículos de maneira implícita, mas que influenciam diretamente na maneira como se estabelecem as relações dentro do processo de ensino. Certamente é necessário se observar o contexto social, econômico político e cultural em que o currículo é elaborado, mas também é imprescindível lançar um olhar vigilante e aprofundado para o exercício destas práticas políticas, sociais e econômicas.

Em entrevista, Apple (2012) nos orienta à observação atenta para as relações entre escola e sociedade, ou seja, uma relação moldada nos princípios da dominação e subordinação social. Tais pressupostos são sentidos na escola quando alguns conhecimentos são desvalorizados em detrimento de outros que servem à ideologia dominante. No entanto, o autor também destaca que este processo vigora solitário tanto na escola quanto na sociedade como um todo, pois numa sociedade hegemônica também são sentidos os conflitos e tensões, uma vez que um sistema hegemônico não se impõe sem que haja lutas e rebeliões.

Como já foi dito anteriormente, este conflito, como não poderia deixar de ser, também é sentido na escola. Ele pode ser percebido por meio de tensões que se estabelecem na relação entre educandos, professores, equipe pedagógica e demais funcionários. Também é percebida

quando se observa a recusa dos estudantes a determinadas atividades que é interpretada por professores e equipe pedagógica como falta de interesse e malandragem, mas que extrapola este diagnóstico se forem observadas as circunstâncias em que são elaborados os currículos muitas vezes ignorando a realidade de sua população e persistindo em conteúdos fragmentados, mecânicos e desprovidos de associação com a realidade do público a que atende.

Ao tratar sobre esta problemática, Sacristán (2000) destaca que muitos dos comportamentos percebidos dentro das instituições de ensino como abandono e fracasso escolar, resistência a métodos e ideologias e inadaptação estão, na maior parte das vezes, relacionados intrinsecamente às imposições estabelecidas pelo regime curricular. Afinal, o ensino que lhes é oferecido é abstrato e desprovido de conectividade com sua realidade.

Mesmo de maneira inconsciente estudantes captam as mensagens que lhes é transmitida, ou seja, percebem, por meio das relações, que a escola não lhes proporcionará uma mudança em sua situação. Por meio da observação empreendem que a situação vivida por seus pais se repetirá com eles, que as oportunidades lhes são negadas e por isso não encontram sentido no ensino a eles dirigido, uma vez que continuarão exercendo as mesmas funções de seus progenitores.

Por isso Apple (2001) e Sacristán (2000) são da opinião de que a rejeição a este tipo de ensino se dá pela resistência às submissões impostas pelo sistema que não lhes oferece perspectiva de mudança da situação em que se encontram, uma vez que por meio de sua percepção conseguem estabelecer relações de lógica, mesmo de maneira inconsciente, onde captam que não terão acesso a certas oportunidades e serão destinados a atividades que não lhes exigirá esforço mental e, conseqüentemente a um trabalho simplificado, mecânico e generalista.

Caso não sejam observados, estes processos constituintes de educação, fatalmente continuaremos repetindo os mesmos processos obsoletos e tradicionais, ou seja, permaneceremos no mesmo erro ao continuarmos propagando uma educação fragmentada, depositária e abstrata, longe da concretude real.

É importante voltar a ressaltar que este processo hegemônico atua muitas vezes de maneira implícita e quando percebidos são contestados tanto por professores quanto por estudantes que resistem ao que lhes é imposto.

Para Gómez (2000, p. 19)

o processo de socialização acontece sempre através de um complicado e ativo movimento de negociação em que as reações e resistências de professores (as) e alunos (as) como indivíduos ou como grupos podem chegar a provocar a recusa e ineficiência das tendências reprodutoras da instituição escolar.

Desta forma, não se poderia pensar numa educação distante da realidade do sujeito, pois deve-se levar em conta que o ser humano “está situado no espaço e no tempo, no sentido em que vive numa época precisa, num lugar preciso, num contexto social e cultural preciso, pois o homem é um ser de raízes espaço-temporais” (FREIRE, 1980, p. 19).

Para reforçar esta afirmativa, Apple (2012) faz um relato de sua experiência como estudante em uma das cidades mais pobres dos EUA. Segundo nos informa, a instituição em que estudou era semelhante a muitas na atualidade, com instalações precárias, falta de investimento e ausência motivacional. O agravante da situação dava-se pela falta de representatividade no currículo e se refletia no fato de que tanto ele, quanto os demais estudantes, sentiam-se como indivíduos invisíveis dentro da instituição de ensino. Os professores eram desmotivados e continuavam suas aulas, mesmo percebendo a falta de interesse e reprovação dos estudantes, o que agravava mais ainda a revolta dos educandos (as). O ensino a eles ofertado era desvinculado da tradição cultural, além de apresentar um caráter acumulativo e mecânico.

A tendência à hegemonia restringe o Currículo à uma visão generalista, que ignora as diversidades étnicas, sociais e de gênero. O grande desafio está na elaboração de currículos que priorizem a diversidade através da superação da visão simplificadora dos indivíduos e de sua cultura (ARROYO, 2015, p. 59).

Sendo assim, não basta que o ensino seja universal, que teoricamente as chances sejam consideradas as mesmas porque isso não ocorre em nosso meio. Cidadãos socialmente desfavorecidos na nossa sociedade não participam das mesmas oportunidades que os demais. Mesmo assim, observa-se, em muitos casos, que a escola parece ignorar este fato por meio de Currículos uniformes.

A naturalidade com que a sociedade encara as diferenças faz com que pareça normal que indivíduos desfavorecidos atinjam seus objetivos se houver um interesse e esforço destas pessoas. Ignora-se as inúmeras dificuldades, exclusões, discriminações e obstáculos diários que estes cidadãos enfrentam no seu dia-a-dia. Atitudes como esta vão enfraquecendo o ânimo destas pessoas, que além de se depararem com a invisibilidade a que são submetidos, também devem enfrentar outros fatores sociais como a individualidade, competitividade e falta de solidariedade.

Em termos de contradição, nossa sociedade vive uma via de mão dupla, pois, para seu funcionamento, é necessário que os indivíduos participem política e economicamente. No

entanto, quando se trata de economia, esta mesma sociedade “induz à submissão disciplinada e à aceitação de escandalosas diferenças de fato” (GÓMEZ, 2000, p. 20).

Para tanto, o Currículo deve incorporar os conhecimentos, valores, processos de lutas e resistências, caso contrário continuará sendo apenas uma proposta vazia e que não contempla a diversidade. Nele deve-se conter todo o processo de formação destes sujeitos que vivem, se relacionam, interagem, produzem suas culturas, seus símbolos, suas lutas e resistências, sua territorialização e desterritorialização, suas vitórias, mas também sua subalternização. Estes estudantes que compõem esta realidade têm o direito de conhecer todo processo de formação anterior às suas lutas para assim se tornarem sujeitos cientes de sua história e protagonistas sociais.

Há necessidade de se observar o contexto, pois é a partir dele que se projetará uma educação que tenha por objetivo a emancipação desse sujeito através do reconhecimento de sua especificidade, singularidade e identidade. No entanto, ainda se vive a realidade de currículos universais, insistindo-se ainda em conhecimentos generalizantes, acreditando-se que, ao se elaborar um currículo comum, todos serão contemplados, eliminando assim as desigualdades e diferenças (ARROYO, 2015, p. 57), como se fosse possível tal padronização no ensino.

Na Lei de Diretrizes e Bases – LDB nº 9.394/96, reconhece-se a importância das diversidades sociais, culturais, étnicas e raciais, contudo, sua abordagem ressalta a importância de se reconhecer a importância destes temas apenas como contribuições. Ao tratar tais pressupostos apenas como contribuições seria limitar todo o processo de lutas, culturas, identidades, memórias e história que estes sujeitos vivenciam no seu cotidiano.

Arroyo (2015) ressalta que ao se ocultar conhecimentos importantes que fazem parte da história de um povo, tratando estes conhecimentos apenas como simples contribuições e não lhes creditando o devido valor que lhes é devido, termina por ignorar por completo a memória cultural do povo, omitindo as diferenças e “ocultando a produção histórica dos diferentes como desiguais, sua histórica segregação como trabalhadores, como classe, raça, etnia, camponeses. Ignora a destruição de suas culturas, saberes, identidades” (ARROYO, 2015, p. 56).

Desta forma, a não inserção de conteúdos que se baseiem nos conhecimentos dos povos do campo constitui uma negação de sua cultura nas escolas, contribuindo ainda mais para alienação dos sujeitos, influenciando na construção de suas identidades. Tais conhecimentos necessitam de reconhecimento e são o ponto de partida para a prática pedagógica na escola do campo. “Para ser válida, a educação deve considerar a vocação do homem – vocação de ser sujeito - e as condições em que ele vive: em qual lugar exato, em tal momento, em tal contexto” (FREIRE, 1980 p. 34.).

O passado da educação destinada às comunidades rurais revela o quanto estes povos foram submetidos a um ensino precário, dentro dos moldes da elite da época, o que se caracterizava numa educação desprovida de identidade local e que tinha por objetivo apenas a instrução básica destes indivíduos com a intenção clara de mantê-los no meio rural e assim evitar o caos nas cidades que seria gerado com a falta de empregos.

O conhecimento deste passado histórico e do controle exercido pelo Estado por meio de políticas que ignoravam a importância de um ensino direcionado para a população rural, são de extrema importância para a reconstrução da identidade destes indivíduos. O resgate deste passado histórico permitirá que estes homens e mulheres percebam a situação em que se encontram, compreendam que sua realidade atual possui raízes excludentes e discriminatórias anteriores a sua situação atual. “Estes trabalhadores/as vítimas dessas estruturas de poder têm direito a conhecer essa história” (ARROYO, 2015, p. 53).

Um dos desafios da Educação do Campo está em considerar o conhecimento do seu povo em sua dimensão empírica além de fortalecer a apropriação de sua cultura e gerar novos conhecimentos.

Ainda de acordo com as Diretrizes da Educação do Campo (2006, p. 24):

o que caracteriza os povos do campo é o jeito peculiar de se relacionarem com a natureza, o trabalho na terra, a organização das atividades produtivas, mediante mão-de-obra dos membros da família, cultura e valores que enfatizam as relações familiares e de vizinhança, que valorizam as festas comunitárias e de celebração da colheita, o vínculo com uma rotina de trabalho que nem sempre segue o relógio mecânico.

O povo do campo tem o direito a uma educação voltada para suas necessidades e também voltada para seu lugar de origem. Sendo assim, um currículo articulado aos saberes e experiências destes sujeitos, tendem a ter um significado prático, auxiliando numa compreensão mais ampla e global da sociedade.

Uma educação voltada para o sujeito do campo, onde seja valorizada a diversidade, memória e conhecimentos advindos da cultura local propicia uma apropriação do conhecimento produzido e o crescimento coletivo. Sendo assim, a memória como conhecimento é um exercício que somente tende a somar no processo educativo, pois uma vez que associem o conhecimento e experiências da vida cotidiana aos conteúdos universais, maiores são as chances de compreensão a resignificação.

Partindo de um conhecimento concreto, onde o sujeito se reconhece como parte integrante do processo educativo e seus saberes são valorizados e ampliados, cria-se um

sentimento de pertença ao lugar em que vivem, contribuindo para o processo educativo no campo. A luta também se faz pela garantia do direito à educação e conhecimento produzidos pela humanidade, atrelando este conhecimento à vivência destes indivíduos sociais com identidade própria (ARROYO, 2015, p. 54).

O resgate de memórias é um processo importante para a concretização dos saberes articulados na educação do campo. Documentos, oralidade, resgate cultural são materiais que asseguram o fortalecimento da identidade do sujeito local, sendo assim são fortes instrumentos que auxiliam na valorização e formação dos envolvidos neste processo.

Através do resgate do passado, pode-se entender as raízes históricas que são responsáveis pela identidade da comunidade, contribuindo para a valorização das especificidades dos sujeitos do campo, suas manifestações culturais, políticas e socioambientais, tornando-os, desta forma, protagonistas não só do processo educativo, mas também da história.

Desta maneira, os conteúdos que compreendem o currículo não devem apenas dizer respeito às habilidades, competências e conhecimentos que os indivíduos devem adquirir para sua vida adulta e social. O conhecimento acadêmico e científico desvinculado da vida prática dos sujeitos torna-se um artifício obsoleto, mecânico e quantitativo que em nada contribuirá para a formação social do cidadão. Falar da expansão do agronegócio, por exemplo, sem: problematizar o assunto, ampliar o debate sobre seus impactos no meio ambiente e na saúde, seus efeitos na economia, sociedade, é o mesmo que conferir ao assunto o rótulo de superficialidade.

O critério adotado, muitas vezes pelas escolas é o recorte do conhecimento, o que tornaria o ensino parcelado, com disciplinas isoladas que não se conectam. O desejo de se cumprir um cronograma que tem por objetivo “vencer” os conteúdos propostos, termina por priorizar a superficialidade em detrimento do aprofundamento, do debate e da discussão.

Desta forma, as cercas que muitas vezes isolam os currículos serão derrubadas à medida que houver uma modificação na forma de viver/construir o currículo e seus conteúdos. Para tanto é necessário que conceitos sejam revistos, paradigmas contestados e lutas sejam empreendidas para a construção de um Currículo multidimensional, com base na realidade a que representa.

Afinal, como já visto anteriormente, a escola não serve apenas aos interesses de reprodução, mas também é um território de resistência, contestação e de possibilidades de uma educação emancipatória, evidentemente, que se dá e dará, no tensionamento entre estas concepções de educação e de sujeitos.

## 4 VOZES QUE SE CRUZAM E SE DESENCONTRAM

Esta análise está dividida em duas partes. Na primeira, realizei uma comparação entre a fundamentação teórica do PPP com o diagnóstico elaborado pela escola e na segunda parte apresentei as vozes dos estudantes campo. Para esta análise foram utilizados os seguintes instrumentos de coleta de dados: Observação participante do Conselho de Classe dos estudantes, questionário, vídeo produzido pelo Grêmio Estudantil e Grupo Focal.

### 4.1 O PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO

A escolha dos documentos para esta análise documental partiu da percepção de que seria necessário buscar, via registros documentais, compreender como se processa a visão da escola sobre seus educandos.

Para esta análise inicial foi feito um recorte do Projeto Político Pedagógico, onde foram utilizadas as fundamentações teóricas que se encontram no próprio PPP escolar e, a partir destes excertos, foi realizado um comparativo com o diagnóstico elaborado pela própria escola e que é apresentado neste mesmo documento.

As Diretrizes Curriculares da Educação do Campo (2006) é um dos documentos que compõe a base legal e oficial, que legitima uma educação do campo pensada a partir de seus sujeitos. Fruto de muitas lutas empreendidas na sociedade, o ensino direcionado a esta população, passou a ser objeto de reformulações e transformações em sua estrutura, uma vez que, como já foi esclarecido ao longo desta pesquisa, a educação destinada a estes povos era desprovida de identidade, tendo por objetivo apenas os conhecimentos básicos.

Sendo assim, encontra-se neste documento aspectos que suleiam as marcas diferenciais entre as concepções de rural e do campo. De acordo com as Diretrizes, o rural está associado a uma política de negação de autonomia, em que esta população é vista como necessitada de assistencialismos e acomodada à situação de aceitação, como podemos verificar no excerto abaixo:

é importante fazer uma distinção dos termos “rural” e “campo”. A concepção de rural representa uma perspectiva política presente nos documentos oficiais, que historicamente fizeram referência aos povos do campo como pessoas que necessitam de assistência e proteção, na defesa de que rural é lugar de atraso. Trata-se do rural pensado a partir de uma lógica economicista, e não como um lugar de vida, de trabalho, de construção de significados, saberes e culturas. (PARANÁ, 2006, p. 24)

Enquanto que Campo se refere a uma concepção dinâmica, de movimento, que reconhece a importância da cultura e identidade dos povos, legitimando, assim, a importância dos laços estabelecidos por estes sujeitos com a terra. Desta forma, esta prerrogativa confirma o espaço como “lugar de trabalho, de cultura, da produção de conhecimento na sua relação de existência e sobrevivência” (PARANÁ, 2006, p. 24).

O Currículo deve atentar para as especificidades e particularidades de seus sujeitos. Ao tomar conhecimento da multidimensionalidade da população do campo, é necessário observar se sua concepção de ensino está calcada na valorização de seus estudantes, levando em conta a práxis como fenômeno transformador, ou se estaria apenas difundindo conceitos e ideias que reafirmam a supremacia burguesa por meio de conteúdos alienantes e que não estabelecem conexão com a realidade de seus sujeitos, contribuindo, desta forma, para sua alienação, exclusão e expulsão.

A análise a seguir observou o PPP da referida escola com um recorte sobre fundamentações teóricas utilizadas neste documento, desta forma, buscou-se verificar as divergências e convergências ao compará-lo com o diagnóstico da mesma escola sobre estes conceitos, e, desta forma, compreender como a instituição percebe seus educandos do campo.

Para esta compreensão foram observadas as seguintes concepções: o homem, a cultura, o conhecimento, a função social da escola e o currículo. Estes eixos foram selecionados porque são temas que sulcaram este trabalho de pesquisa.

É importante destacar que a referida escola registra em seu PPP que alicerça seus trabalhos no modelo da Pedagogia Histórico-Crítica, sob o viés da ideologia Progressista.

O PPP (2015, p. 29) esclarece ainda que

Seguimos a corrente sócio-histórica da psicologia, que defende a ideia de que sem a dialética, seria impossível a formação da consciência no indivíduo, nem sua participação ativa na construção de sua história. A linguagem é a forma pela qual o homem se apropria do mundo. Por meio dela, ele assimila elementos e características do meio e, posteriormente as restitui.

Esta ideologia não prioriza apenas os conteúdos escolares, sua essência encontra-se numa educação que valoriza também o meio extraescolar, ou seja, envolve o espaço que influencia a vida dos indivíduos, auxiliando em sua compreensão e transformação.

Esta concepção questiona concretamente a relação do indivíduo com a natureza e do indivíduo com sua própria espécie, tendo por objetivo não apenas sua transformação, mas também a transformação de seu meio. Desta forma, esta pedagogia se alicerça na relação

estabelecida entre a escola e a sociedade. Na perspectiva progressista Freire ressalta a importância da coerência entre a teoria e sua prática ao afirmar que “se minha opção é democrática progressista, não posso ter uma prática reacionária, autoritária, elitista” (2002, p. 38).

Freire, em várias obras, enfatizou a importância de dar a devida atenção para a radicalidade do método, ou seja, ao eleger conteúdos para a construção de um currículo ou programa, estes devem estar assentados na realidade concreta de seus sujeitos e abordados por meio da problematização; a relação entre educadores e educandos tem de constituir-se horizontalmente, onde todos sabem algo e ao mesmo tempo todos desconhecem algo, portanto, aprendem uns com os outros, mediatizados pelo mundo (FREIRE, 1987, p. 68).

O princípio suleador desta pedagogia é a educação por meio da prática cognoscitiva de educandos/educandas. Os métodos, até então, usados pela pedagogia tradicional devem ser deixados de lado em nome de uma pedagogia que vise ao envolvimento dos estudantes com os conteúdos desenvolvidos. Para isso, métodos bancários e unidimensionais devem ceder lugar a conteúdos que agucem a curiosidade crítica e autonomia. Uma educação que “supere a dimensão enciclopédica e valorize a prática social dos indivíduos no ato pedagógico” (PARANÁ, 2006, p. 35).

A seguir apresentam-se os diagnósticos que se encontram no PPP do Colégio Hiram Rolim Lamas (2015) e que serão confrontados pela fundamentação que se encontra no mesmo documento e que, segundo a escola, são relevantes para a construção de um currículo do campo.

A intenção desta análise é compreender como se processa a percepção da escola sobre seus estudantes e também observar se o embasamento teórico utilizado para a fundamentação condiz com o diagnóstico elaborado pela instituição.

#### 4.1.1 O homem

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA QUE CONSTA NO PPP	DIAGNÓSTICO ELABORADO PELA ESCOLA
O homem do campo não é atrasado e submisso; antes, possui um jeito de ser peculiar; podem desenvolver suas atividades pelo controle do relógio mecânico ou do relógio “observado” no movimento da Terra, manifesto no posicionamento do Sol. Ele pode estar organizado em movimentos	Os moradores ainda vivem como viviam em décadas passadas apesar de todo acesso à tecnologia, pois são pessoas acomodadas com a situação, não tem muita perspectiva de futuro, não incentivam os filhos aos estudos... (PPP, 2015, p.)

<p>sociais, em associações ou atuar de forma isolada, mas o seu vínculo com a Terra é fecundo. Ele cria alternativas de sobrevivência econômica num mundo de relações capitalistas selvagens (PARANÁ, 2006, p.29, apud, PPP, 2015, p.30).</p>	
---	--

A fundamentação apresentada no PPP da escola sobre quem é o sujeito que habita o campo, demonstra um profundo respeito pelos saberes camponeses, reconhecendo que este conhecimento é essencial para a manutenção de seu meio. O excerto também apresenta uma profunda admiração pela força dos camponeses (as), visto que sofrem constantemente com as pressões capitalistas. Porém, a percepção que a escola apresenta sobre a situação, de poucas perspectivas do homem do campo, é explicitada como de sua responsabilidade individual, “acomodado”, desvinculando-o da realidade maior a que está imerso, o sistema capitalista, latifundiário e monocultor.

Numa sociedade desigual e excludente como a nossa, que carrega um histórico de marginalização dos povos do campo, manter seus costumes e saberes é um ato de coragem, uma vez que é necessário nadar contra a corrente de um sistema que privilegia a economia e a materialidade. Há muito o sistema passou a privilegiar a produção industrial, realizada em grande escala, mas que não se preocupa com o bem-estar do solo e da natureza em geral, sua preocupação versa única e exclusivamente com a economia e o poder de compra e venda.

Pereira relata que

essas transformações resultaram em êxodo rural, dependência da agricultura em relação à indústria e às corporações, dependência do agricultor da ciência e da indústria, desterritorialização dos camponeses, invasão cultural e contaminação do ser humano como um todo. (2012, p. 686)

É contra este sistema que o homem do campo tenta sobreviver por meio de intensas lutas para manter seu direito a uma vida de dignidade, onde possa manter suas tradições e saberes e dar continuidade aos conhecimentos adquiridos de seus ancestrais, mantendo, desta forma, sua íntima e profunda relação de respeito para com a natureza.

Muito desta retomada de consciência sobre o sujeito do campo deve-se à luta dos movimentos sociais pelo resgate da dignidade humana. Atuando como um grande pedagogo, os movimentos proporcionam a estes sujeitos o conhecimento de seus direitos, em busca de uma sociedade inclusiva e igualitária.

Entretanto, apesar das diretrizes apresentarem esta descrição sobre o homem do campo, o PPP transmite uma visão estereotipada de seus sujeitos. Todas as características que foram destacadas de forma positiva na fundamentação como: saberes da terra, luta pela consolidação de direitos e preservação dos costumes tradicionais, não são observadas no diagnóstico que a escola faz de seus sujeitos.

Existem aqui alguns paradoxos que dever ser observados:

FUNDAMENTAÇÃO	DIAGNÓSTICO
“O homem do campo não é atrasado”	“Os moradores ainda vivem como viviam em décadas passadas”
“O homem do campo não é submisso”	“... são pessoas acomodadas”
“Ele cria alternativas de sobrevivência econômica”	“...não tem muita perspectiva de futuro...”

Observa-se desta forma o grande contraste que existe dentro do próprio documento ao utilizar trechos das diretrizes que descrevem positivamente as particularidades e especificidades destes sujeitos e contrastá-los com um diagnóstico estereotipado, que em muito se assemelha com a visão que a escola rural possuía de seus sujeitos.

O diagnóstico apresentado no PPP (2015) parece não valorizar as características apresentadas na fundamentação. Até que ponto a acomodação e falta de perspectiva observadas pela escola em seu diagnóstico não seriam na verdade falta de compreensão da realidade vivida por esses sujeitos? Até que ponto a escola reconhece os saberes e tradições locais como parte integrante da formação de seus estudantes? A escola estaria contribuindo para a emancipação desses sujeitos frente a uma sociedade capitalista? O PPP realmente conhece seus sujeitos e sua história?

Arroyo (2015, p. 52) destaca que

só se entende a fraqueza e inexistência da educação entendendo os processos de apropriação-expropriação da terra, da renda da terra e do trabalho e de manter as relações sociais e políticas, o Estado e até o sistema escolar a serviço dessas relações. A organização do Estado e de suas instituições como o sistema educacional e a fraqueza da esfera pública reproduzem essas formas de dominação-subalternização, apropriação-expropriação da terra e do trabalho, do conhecimento e da cultura.

Levando em conta estes questionamentos, parece importante que a escola possa rever sua percepção sobre seus/suas educandos/educandas, observando se este diagnóstico foi elaborado por meio de uma observação minuciosa e atenta para todos os fatores sociais, políticos e econômicos a que estes sujeitos estão imersos ou se estaria pautado numa visão

generalista e superficial que não leva em conta as verdadeiras causas e consequências comportamentais destes sujeitos.

#### 4.1.2 A Cultura

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA QUE CONSTA NO PPP	DIAGNÓSTICO ELABORADO PELA ESCOLA
<p>No conceito de cultura introduz-se a ideia de tempo, mas de um tempo muito preciso, isto é, contínuo, linear e evolutivo, de tal modo que, pouco a pouco, cultura torna-se sinônimo de progresso. Avalia-se o progresso de uma civilização pela sua cultura e avalia-se a cultura pelo progresso que traz a uma civilização (CHAUÍ, 2009, p.25, apud PPP, 2015, p.31).</p>	<p>A maioria dos estudantes por nós atendidos é fruto de uma realidade que os subjugava à falta de perspectiva, de motivação e interesse, sendo, na maioria das vezes, criada sem hábitos culturais baseados em valores, ora pela família de baixa instrução, ora pela sociedade atual que o rotula como “povo do mato”, “nativos”, “bichos do mato”, entre outros, todos com sentido pejorativo. (PPP, ano, p.10)</p>

No presente excerto, a fundamentação apresentada refere-se a um conceito de cultura “linear, contínua e evolutiva”. Importante destacar que este trecho se encontra na obra *Cultura e Democracia* (2009) da filósofa Marilena Chauí. Nele a autora faz uma explanação do conceito de cultura através do tempo e a citação selecionada para constar no PPP (2015) diz respeito à explicação sobre Cultura de acordo com os ideais iluministas do século XVIII.

Chauí (2009, p. 55) esclarece ainda que

o conceito iluminista de cultura, profundamente político e ideológico, reaparece no século XIX, quando se constitui um ramo das ciências humanas, a antropologia. No início da constituição da antropologia, os antropólogos guardarão o conceito iluminista de evolução ou progresso. Por tomarem a noção de progresso como medida de cultura, os antropólogos estabeleceram um padrão para medir a evolução ou o grau de progresso de uma cultura e esse padrão foi, evidentemente, o da Europa capitalista. As sociedades passaram a ser avaliadas segundo a presença ou a ausência de alguns elementos que são próprios do ocidente capitalista e a ausência desses elementos foi considerada sinal de falta de cultura ou de uma cultura pouco evoluída.

Tal definição além de tratar a cultura sob uma perspectiva positivista-linear, ou seja, a história seria um contínuo de ações não repetidas no tempo; também concebe a cultura como sinônimo de progresso e para tanto são adotados critérios que priorizam o grau evolutivo por meio de conceitos que avaliam a cultura de acordo com o progresso que traz para a civilização.

De acordo com este conceito, os fatos que ocorrem são inéditos e que seguem uma escala evolutiva de fatos inéditos. A problemática deste conceito está no fato de que ao observar a cultura desta maneira, subentende-se que o passado não influencia no presente e tal conceito torna-se outro paradoxo ao tratar-se de Educação do Campo, uma vez que é sabido que o passado histórico possui uma grande influência sobre a situação presente.

Isso se confirma pelo diagnóstico feito pela escola ao observar que os estudantes são “fruto de uma realidade que os subjugava à falta de perspectiva, de motivação e interesse”. Ao conceituar a cultura como um processo linear e contínuo, ignora-se as raízes históricas de opressão de marginalização a que os povos do campo foram submetidos em sua trajetória, bem como a possibilidade de superação da condição de oprimido.

Outra problemática que se configura com este conceito é o fato de priorizar a cultura dominante como a responsável pela constituição de um povo. Tal conceito contribui para que prevaleçam os ideais de uma sociedade hegemônica que impõe sua cultura e hierarquiza conhecimentos.

Um povo que não conhece sua história e não problematiza o presente, conseqüentemente, não obterá subsídios para transformar sua realidade. Torna-se, desta maneira, inconcebível uma transformação enquanto escola e professores estiverem atrelados à vigente estrutura econômica-política. Somente quando a comunidade escolar compreender a importância da história e unir-se efetivamente a movimentos sociais, opondo-se às estruturas de poder vigentes, será possível falar de uma educação emancipatória (ARROYO, 2015, p. 52).

Talvez seja esta a dificuldade da escola em compreender as dificuldades de seus estudantes, bem como a sua falta de motivação e interesse pelos estudos. Tal descrição culpabiliza apenas a realidade atual pela desmotivação destes sujeitos, ignorando todo seu passado histórico de exclusão.

O diagnóstico também destaca problemas com a identidade, uma vez que estes estudantes convivem com o preconceito ao serem associados a “bichos do mato”. Tal termo pejorativo não nasce do acaso, é uma construção histórica que remonta aos tempos da colonização e esses povos já eram estigmatizados como pessoas atrasadas por viverem longe dos costumes da cidade.

Outro aspecto a ser destacado é a afirmação de que a maioria dos estudantes é “ [...] criada sem hábitos culturais baseados em valores”. Os questionamentos que cabem aqui seriam: Que valores são estes a que a escola se refere? Existiria como mensurar apenas um tipo de valor? Os valores da região urbana seriam os mesmos da região rural? Ou ainda, os valores aqui referidos são aqueles implícitos no conceito de cultura positivista?

As Diretrizes Curriculares da Educação do Campo trazem um desafio para estas escolas, que é “considerar a cultura dos povos do campo em sua dimensão empírica e fortalecer a educação escolar como processo de apropriação e elaboração de novos conhecimentos” (2006, p. 26).

Desta maneira, faz-se necessário repensar os conceitos que a escola vem formulando sobre sua população e seu modo de vida. É imprescindível o reconhecimento de cultura destes povos, de seu trabalho, de seu modo de vida e de seu jeito de ser, pois é por meio deste resgate da identidade associado ao conhecimento universal que se chega à emancipação. O sujeito que conhece sua história, valoriza sua existência e reconhece a importância técnica para transformação não apenas de sua realidade como da comunidade, torna-se sujeito da práxis e, conseqüentemente, um transformador social.

Sendo assim, é necessário que a escola possa rever todos estes conceitos, afinal, não estaria ela, em nome do progresso, deixando de observar e valorizar a realidade de sua população?

#### 4.1.3 O Conhecimento

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA QUE CONSTA NO PPP	DIAGNÓSTICO ELABORADO PELA ESCOLA
<p>O conhecimento escolar é dinâmico e não uma mera simplificação do conhecimento científico, que se adequaria à faixa etária e aos interesses dos estudantes (VEIGA, 2008, p.26, apud PPP, 2015, p. 35)</p>	<p>Um problema grave enfrentado pela escola é o de ainda existirem pessoas (tanto dentro dela como na comunidade externa) que não vislumbram o horizonte das mudanças; certos conceitos ainda não foram rompidos, mesmo se falando tanto em mudança de paradigmas, até o ponto de saturar o termo, ela ainda não aconteceu de modo satisfatório. O centro da aprendizagem é o estudante e não a nota e muito menos o conteúdo, como ainda pensam alguns profissionais, pais, professores e comunidade. (PPP, 2015, p. 13)</p> <p>[...] estudantes que não veem nenhuma importância em estar na escola, que não sabem por que aprender determinados conteúdos, enxergando que estes não lhe servirão para a vida útil, vendo a escola como um local desinteressante e que não os</p>

	considera tão vítima do sistema quanto ela própria. (PPP, 2015, p.13)
--	--

Prática e conhecimento sistematizado são elementos que coexistem dentro de qualquer sistema. No presente trabalho foi discutida esta interligação onde a prática antecede ao conhecimento teórico, mas que os dois devem caminhar juntos a fim de que sejam instrumentos de emancipação e transformação.

Aparece tanto na fundamentação quanto no diagnóstico da escola a preocupação ao se valorizar apenas o conhecimento científico, sem mencionar sua relação dialética ou pragmática com os conhecimentos extra-escolares, pertencentes a vida cotidiana de seus estudantes.

Também se encontra no diagnóstico uma inquietação latente sobre a dificuldade que a comunidade escolar tem em associar estes dois elementos e enfatiza esta preocupação ao citar a seguinte frase “Todo organismo que não muda e não evolui, mais cedo ou mais tarde, morre” (PPP, 2015, p. 12).

No entanto, segundo o PPP, muitos profissionais ainda se encontram enraizados em conceitos tradicionais e se recusam a fazer uma mudança de paradigma para que prática e conhecimento científico possam fazer parte do cotidiano escolar. A escola reconhece, desta forma, que, apesar de sua ideologia Progressista, ela ainda caminha com passos de uma ideologia Tradicional, num sistema que prioriza conteúdos e notas, embora o PPP explicita uma intencionalidade progressista.

Entretanto, seguindo um pouco mais adiante no diagnóstico, a escola volta a classificar o estudante como desinteressado, que “Não sabe por que aprender determinados conteúdos”.

É neste ponto que o PPP apresenta uma contradição no eixo conhecimento, afinal, durante sua explanação, sobre a fundamentação do conhecimento, havia deixando transparecer sua preocupação ao perceber que muitos professores ainda atuam dentro do sistema tradicional de ensino em que valorizam apenas o conhecimento sistemático, descolado da prática, abstrato e alheio à realidade destes educandos (as).

Desta forma, é incompreensível que a escola continue a culpabilizar seus jovens e adolescentes pelo desinteresse, sendo que, a mesma não oferece subsídios necessários para que estes educandos (as) possam estabelecer as conexões e sentidos necessários para que este conhecimento se processe.

Outro fator observado nestes excertos é a falta de especificidade no que diz respeito aos saberes que seriam importantes para a construção da prática social. Levando-se em

consideração que a referida escola é do campo, em momento algum O PPP esclarece que conhecimentos seriam necessários para a construção de práticas sociais emancipatórias.

Caldart (2009) afirma que educação é mais que escola e destaca a importância de que esta caminhe em conjunto com os Movimentos Sociais em uma luta pela humanização “luta pela terra pelo trabalho, pela desalienação do trabalho, a favor da democratização do acesso à cultura e à sua produção, pela participação política, pela defesa do meio ambiente” (p. 110).

A falta de associação com este universo torna a proposta da escola distante dos reais objetivos preconizados pela Educação do Campo, que versam sobre a importância de um ensino voltado para os saberes locais.

Ao omitir, ou ignorar este tema, a escola torna-se dissociada do ambiente em que se encontra, priorizando apenas conhecimentos universais. Um dos compromissos da Educação do Campo deve ser a valorização dos saberes camponeses como ponto de partida para o aprendizado científico.

#### 4.1.4 A Função Social da Escola

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA QUE CONSTA NO PPP	DIAGNÓSTICO ELABORADO PELA ESCOLA
<p>Os povos do campo estão inseridos nas relações sociais do mundo capitalista e elas precisam ser desveladas na escola.</p> <p>Compreender o lugar da escola na Educação do Campo é ter claro que ser humano ela precisa ajudar a formar, e como pode contribuir com a formação dos novos sujeitos sociais que se constituem no campo, hoje (PARANÁ, p.26, apud PPP 2015, p. 33).</p>	<p>A inversão dos papéis da escola e da família junto à sociedade capitalista tem sido algo bem marcante nos dias de hoje. A medida que o tempo passa, a verdadeira função da escola tem sido desviada, pois precisa administrar situações que deveriam ser resolvidas na família. Os estudantes chegam na escola com total falta de limites e pouco interesse pelos estudos, com isso a escola fica com a difícil função de educar, incentivar os estudantes a permanecer na instituição, para só depois trabalhar o conhecimento (PPP, ANO, p. 9).</p>

A fundamentação do PPP encontra alguns pontos bem pertinentes sobre o sujeito que pretende formar e assim aparecem inscritos termos como “sujeitos sociais” e “emancipação humana”. Também dá pistas de como pretende atingir este objetivo que é através do desvelamento das relações capitalistas.

No entanto, no PPP não fica claro como este processo será realizado, ou seja, “que ser humano ela precisa ajudar a formar? [...] como pode contribuir com a formação dos novos sujeitos sociais que se constituem no campo hoje?”

É inquietante este hiato existente entre o desejo de se formar sujeitos emancipados e os meios que serão utilizados para que este objetivo seja atingido. É legítima a preocupação em expor os impactos causados pela sociedade capitalista, no entanto, esta abordagem não se sustentará se não estiver alicerçada na importância do desnudamento do passado histórico de lutas e exclusões a que estes povos foram submetidos por meio da vivência da opressão.

Também são elementos imprescindíveis para esta formação a consciência da sua relação com a terra, a valorização da identidade por meio da cultura e a dinâmica dos movimentos sociais.

Nota-se pelo diagnóstico elaborado pela escola que a instituição se encontra num dilema ao se perceber impotente e deparar-se com situações de desrespeito às normas da escola e falta de interesse pelos estudos.

Desde que não haja associação entre prática e teoria, sendo este processo elaborado por meio da abstração do conhecimento, cada vez mais estes jovens irão se distanciar do ensino a eles ofertado o que resultará em enfrentamentos, falta de interesse e desistências.

Em entrevista, Apple (2012, p.181) defende a ideia que

há uma palavra que nós devemos usar sempre que falamos de trabalho educacional e trabalho social: a palavra não é reprodução e sim contradição. Os grupos dominantes se formam criando alianças hegemônicas e a tarefa que eles se colocam é trazer boas ideias e torna-las seguras, não ameaçadoras, e trazer as pessoas para que elas estejam sob liderança desses grupos.

Os jovens ao perceberem que fazem parte de um projeto de manutenção de um sistema que lhes sinaliza qual o seu lugar dentro desta sociedade hegemônica (como mão de obra eficiente e obediente), iniciam, mesmo que inconscientemente, um processo de resistência que aparentemente lhes dá uma sensação de poder contra o processo ideológico proposto pelo sistema.

## 4.1.5 O Currículo

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA QUE CONSTA NO PPP	DIAGNÓSTICO ELABORADO PELA ESCOLA
<p>Na modalidade de Educação Básica do Campo, a educação para a população rural está prevista com adequações necessárias às peculiaridades da vida do campo e de cada região, definindo-se orientações para três aspectos essenciais à organização da ação pedagógica. Sendo: conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos estudantes da zona rural; organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas e adequação à natureza do trabalho na zona rural. (BRASIL, 2010, p.12 apud PPP, p. 35)</p>	<p>Embora haja legislação específica que atribua “o dever da vinculação ao mundo do mercado de trabalho e à prática social” (LDBEN 9394/96, Art 1 § 2º) à educação escolar, vemos que isso acontece a passos lentos, não acompanhando a realidade vigente (PPP, 2015, p. 13).</p>

A elaboração de um currículo não é uma tarefa fácil devido à diversidade de povos existentes em nossa sociedade. Sendo assim, sua construção deve levar em conta tanto a pluralidade de seus sujeitos bem como a realidade local.

Em seu PPP, a escola evidencia a importância de conteúdos, metodologias e um calendário que atenda as especificidades dos povos do campo, no entanto, a instituição reconhece que ainda está muito aquém deste ideal.

Apenas no ano de 2015 a escola passou a adotar a nomenclatura do campo, talvez por isso surjam tantas lacunas na elaboração de seu PPP. A escola caminha ainda em busca de sua identidade. Nestes 50 anos de sua existência ela transitou em realidades diferentes, passando particular para colégio do estado e recentemente adotando a nomenclatura de colégio estadual do campo. É importante levar em consideração este histórico para que possa observar a maneira como se constitui o seu PPP.

De maneira geral os currículos, por muito tempo, reproduziram a ideologia de preparar os indivíduos para o mercado de trabalho. Estas ideias encontravam-se expressas por meio de conteúdos, normas e organização visando o desempenho dos estudantes no futuro.

A sistematização, atrelada aos livros didáticos e métodos eram elaborados de maneira homogeneizadora, acreditando-se que assim a desigualdade seria eliminada. No entanto, não

levar em conta as especificidades de cada grupo reforçava cada vez mais a exclusão destes sujeitos, tornando-os assim invisíveis em seu próprio ambiente.

Ignorar a realidade de sua população é contribuir para a potencialização das desigualdades, limitando o estudante a um tipo humano, por meio de conteúdos generalizantes, alheios à concretude real de cada grupo.

Segundo Sacristán (2000, p. 152)

ao aceitar que a escolaridade vai além da transmissão de conhecimentos, a justificativa do currículo não pode ficar em critérios de representatividade do selecionado quanto à cultura acadêmica, mas apoiar-se, fundamentalmente noutros de caráter e moral já que o que se busca com sua implementação é um modelo de homem e de cidadão/dã.

Por isso a importância e urgência de se atentar para as especificidades e particularidades dos povos do campo e assim priorizar conhecimentos que atendam às necessidades destes sujeitos por meio de conteúdos que associem o conhecimento empírico ao científico, possibilitando, desta maneira, um aprendizado com significado.

Alguns dos problemas listados pelo PPP da escola como abandono, desinteresse, faltas excessivas e enfrentamentos são fruto da rejeição de um currículo abstrato, elaborado a partir de uma perspectiva totalmente alheia à realidade destes homens e mulheres do campo.

## 4.2 AS VOZES DOS ESTUDANTES DO CAMPO

Nesta análise serão discutidos os temas que mais se destacaram nas vozes da juventude do campo do município de Antonina. Por meio de instrumentos como Grupo Focal, Conselho de Classe dos Estudantes, vídeo do Grêmio Estudantil e questionário, foi realizado um levantamento sobre as questões mais relevantes pertinentes tanto ao meio em que habitam quanto a instituição escolar. A identificação destes jovens será realizada da seguinte maneira: EM para estudantes da manhã e ET para estudantes da tarde.

### 4.2.1 O Meio

De acordo com dados do Censo Demográfico 2010, a população rural de Antonina conta com 2.828 habitantes. Destes, 252 são adolescentes e jovens que frequentam o Colégio Hiram Rolim Lamas. Esta juventude procede de 10 comunidades rurais, cada qual com sua forma de produzir a vida.

O PPP (2015) elencou alguns problemas considerados os mais graves no meio rural e que influenciam diretamente na vida dos/das educandos/educandas. Sendo observado o seguinte:

embora sejam comunidades rurais, elas não estão longe dos problemas da sociedade moderna, enfrentando o alcoolismo, tabagismo, drogadição, violência familiar, gravidez precoce, problemas familiares diversos, baixíssima renda per capita em alguns casos, difícil acesso à sede do município para alguns, sistema de atendimento à saúde e saneamento básico deficitários, coleta de lixo precária, sendo ultimamente realizada uma vez por semana, falta de conscientização ou esforço no que diz respeito às questões ambientais, pequeno furtos e baixa instrução com muitos analfabetos (PPP HIRAM ROLIM LAMAS, 2015, p.12)

Durante o Grupo Focal apresentei estes problemas listado no PPP (2015) e solicitei que confirmassem se isso estava de acordo com a forma que eles percebiam o lugar onde vivem, o que foi prontamente confirmado por todos. Em seguida, solicitei que cada um escolhesse os três problemas que mais afligiam as comunidades em que viviam.

Esta primeira questão tinha por objetivo conhecer um pouco das comunidades que integram o Colégio do Campo Hiram Rolim Lamas, assim como compreender como estes estudantes se relacionam com o meio em que habitam e o quanto deste relacionamento vem a influenciar em sua maneira de perceber a escola.

Nesta prévia percebeu-se o quanto estes jovens e adolescentes sentem o descaso das autoridades com a comunidade do campo. Descaso este que negligencia os direitos básicos de todos os cidadãos que são: educação, saneamento básico e saúde.

Os jovens refletiram sobre as dificuldades do dia a dia, pois moradores precisam dispor de seus próprios recursos para sanar problemas básicos, quando na verdade deveriam ser de responsabilidade do município. Também sobre o saneamento básico os estudantes do período da tarde ressaltam que este problema se agrava com a falta de consciência das pessoas, pois a grande maioria que ali vive, segundo eles, é acomodada e que além de não reclamarem da situação também não lutam para amenizar a situação.

Essa ponderação dos estudantes, aponta para o alto grau de inculcação de valores da classe dominante, que transfere aos cidadãos as responsabilidades que são do Estado. Assim, se tal serviço não é prestado há uma culpabilização individual de caráter meritocrático desse cidadão, entendendo-se que a falta de saneamento, a educação e saúde precárias são assim porque os cidadãos são “acomodados”, “não reclamam”, e não porque o Estado tem outras prioridades, que não essas pessoas.

Santos (2011) faz uma pergunta inquietante ao questionar “Quantos habitantes, no Brasil, são cidadãos? Quantos nem sequer sabem que não o são?” Esta indagação feita pelo

geógrafo faz que consideremos esta realidade ímpar, em que muitos homens e mulheres do nosso país sequer reconhecem que lhes são negados direitos básicos de subsistência. “O simples fato de nascer investe o indivíduo de uma soma inalienável de direitos, apenas pelo fato de ingressar na sociedade humana” (SANTOS, 2011, p. 82).

A coleta de lixo é um problema bastante acentuado nas comunidades rurais. Independente da localidade, todos sofrem com o este descaso. No entanto, alguns locais são mais prejudicadas por conta da distância do centro da cidade. Os estudantes explicaram que muitas vezes precisam fazer o trajeto de 7 km para poder levar o lixo até um dos pontos de coleta, em outras ocasiões recorrem à queima e em alguns casos resolvem este problema enterrando os resíduos. As comunidades que mais sentem este problema são: Rio Pequeno, Limoeiro e Cedro.

Os comentários refletem não apenas o modo como percebem o descaso das autoridades com relação à coleta de lixo. *A coleta de lixo aparece a cada dois, três meses. (EM), Eles (os moradores) até tentaram ver se ia (caminhão do lixo), mas a prefeitura não aceitou porque é muito longe (ET),* mas que o problema se agrava com a falta de consciência ecológica das pessoas, pois observam que as pessoas não colaboram ao jogarem o lixo nas ruas, fato este que contribui para o caos que é gerado por conta do acúmulo de lixo que a prefeitura não recolhe e os cães espalham

Alguns educandos reconhecem que a consciência ecológica deve ser um ato intrínseco a cada ser humano. Sendo assim, cada um deve fazer sua parte para que o ambiente possa estar em harmonia. *A turma joga a sujeira, fica de vandalismo no colégio. Acham que isso que estão fazendo é bom, mas estão prejudicando eles mesmos. Tem que ter consciência! (EM).* No entanto, observa-se um grande descaso da população com a questão do lixo que parece não se interessar por questões ecológicas uma vez que descartam o lixo na rua e poluem os rios. *Jogam lixo no chão e aí a chuva leva pro rio. (EM)*

A falta de união e perseverança para lutar por melhores condições é uma questão que incomoda bastante os jovens entrevistados. *Eles (moradores) não insistem para nada (ET).* Segundo eles, algumas comunidades são muito acomodadas tanto no que tange aos direitos básicos que lhes são negados quanto a falta de perseverança para buscar maneiras de minimizar a situação precária em que se encontram.

Muitas queixas também foram destinadas ao sistema de saúde. Com relação a isso os comentários giraram em torno do descaso *Ali não tem postinho, não tem nada. Eles (moradores) até tentaram, mas o médico não quis ir lá e a comunidade não se uniu também (ET).* Além

deste problema, alguns sofrem também com a distância dos postos de atendimento e, de acordo com os relatos, algumas vezes é preferível ir ao centro da cidade do que ir a um postinho”.

A distância também foi citada pelos jovens como um problema que afeta principalmente a educação municipal. Segundo eles, as crianças da comunidade do Cedro são profundamente prejudicadas porque por vezes o ônibus apresenta algum tipo de defeito e assim as professoras, que moram na cidade, não podem se deslocar até lá. *Se o ônibus não for, os professores não vão dar aula e as crianças ficam sem estudar (ET)*. O grande problema é que isso se tornou um fato constante e os estudantes desta comunidade sofrem com a defasagem no ensino.

Além disso, a distância é um problema que afeta gravemente algumas comunidades mais que outras, uma vez que em alguns lugares o transporte é realizado apenas uma vez por semana e, se no dia estipulado é feriado, eles só poderão se deslocar para o centro da cidade na próxima semana.

Mais um problema bastante preocupante, citado por moradores do Rio Pequeno, Cedro e Limoeiro é com relação ao preço da passagem. *Para nós (Comunidade do Rio Pequeno), o ônibus é uma vez por semana. Quando alguém precisa ir pro centro, precisa pagar alguém para levar até o Cachoeira. E daí isso custa caro. Tipo, para quem trabalha na roça não é muito fácil pra conseguir o dinheiro de um dia pro outro (EM)*. Segundo eles, o valor faz com que se sintam prejudicados por se verem excluídos de algumas possibilidades que a cidade oferece, por exemplo cursos de aperfeiçoamento que gostariam de fazer, pois o custo com as passagens seria totalmente inviável para suas posses. *Às vezes, a gente queria fazer um curso, alguma coisa, daí não dá porque o ônibus é caro. Imagine ter que pagar vintão (R\$ 20,00) para ir pro centro e voltar todo dia (ET)*.

Tanto o grupo da manhã quanto da tarde foram unânimes ao destacar que os maiores problemas que estas comunidades enfrentam são o sistema de saúde, saneamento básico e coleta de lixo deficitários. No entanto, também surgiram outros problemas pontuais, não menos importantes que aparecem de forma bem contundente nestas localidades como: a baixa instrução, machismo e alcoolismo.

A falta de instrução é vista por eles como um empecilho que prejudica o meio, uma vez que muitos não possuem nem mesmo a instrução básica que lhes seria necessária para evitar infortúnios decorrentes de pessoas que possam vir a usar de má fé para se aproveitar do pouco conhecimento sobre questões que necessitam de cálculo e leitura. De acordo com o exposto, eles consideram que os mais antigos possuem muito conhecimento sobre a terra, mas tornam-se ingênuos e manipuláveis por lhes faltar o mínimo de instrução acadêmica. *É muito fácil de*

*enrolá-los. Eles dependem muito da gente para fazer cálculo, dependem muito das pessoa que sabem ler e escrever (EM).*

Sendo assim, observa-se um grande respeito e reconhecimento pelos saberes transmitidos pelos mais antigos, saberes estes que foram exaltados pelos jovens. *Eles entendem muito sobre a terra (EM)*, no entanto, estes jovens observam que apenas estes saberes não bastam, que é necessário que haja um pouco mais de instrução acadêmica a fim de que as pessoas não sejam ludibriadas pela falta de conhecimento. Incomoda-lhes também a aceitação da situação de vida em que se encontram os mais antigos, dependentes de terceiros e a mercê da sorte, uma vez que podem ser ludibriados a qualquer momento e por qualquer pessoa que use de má fé.

Aceitação esta que foi desenvolvida silenciosamente ao se negar aos povos do campo a condição de uma educação voltada para seus interesses, onde se priorizasse a criticidade e emancipação destes sujeitos para que não se tornassem dependentes de um sistema, mas sim protagonistas de sua história.

É necessário superar a visão ingênua sobre o ato de ler e escrever. É necessário ultrapassar a superficialidade de um ensino que garanta apenas o aprendizado básico e bancário. À medida que este obstáculo é ultrapassado e o indivíduo passa a desvendar o porquê das coisas serem da forma como se apresentam, o porquê de sua situação e da sua comunidade, supera-se a visão ingênua que se tem da realidade e este é o primeiro passo para sua emancipação (FREIRE, 1981, p.72).

Observa-se que estes jovens não estão alheios à realidade que lhes é imposta. Eles percebem a situação de precariedade enfrentada pelas comunidades, no entanto suas queixas mais acentuadas parecem não se dirigir ao sistema, mas sim à acomodação das pessoas que ali vivem. *Nesta questão de correr atrás de alguma coisa a turma é muito desunida (ET), Eles não insistem pra nada (ET)*. Mais uma vez percebe-se que a referência para analisarem a situação é baseada nos valores da meritocracia.

Nota-se, assim, a extrema importância de que a escola abra suas portas para que movimentos sociais possam fazer parte de ações educativas junto à instituição. Dentre as comunidades que constituem a escola, apenas uma delas é composta por membros do MST, do qual fizeram parte do Grupo Focal apenas dois jovens.

Os movimentos sociais surgem como pedagogos que buscam semear a valorização da identidade dos sujeitos por meio de lutas e resistências. A visão capitalista relaciona estes sujeitos à atraso e ignorância, o que aumenta a segregação destes indivíduos. Por isso a importância destes movimentos, visto que ressaltam a importância de estudar para que, munidos

do saber e consciência, possam compreender a complexidade da luta de classes. (CALDART, 2009, p. 116)

Desta forma, o sujeito tem o direito de conhecer esta realidade que o oprime, este sujeito tem o direito de saber-se marginalizado, explorado, excluído. É de real importância para a formação cidadã dos indivíduos ações de conscientização por meio da luta pelos direitos.

Segundo Gohn (2011, p. 346)

o tema dos direitos é fundamental, porque dá universalidade às questões sociais, aos problemas econômicos e às políticas públicas, atribuindo-lhes caráter emancipatório. É a partir dos direitos que fazemos o resgate da cultura de um povo, de uma nação. Partir da óptica dos direitos de um povo ou agrupamento social é adotar um princípio ético, moral, baseado nas necessidades e experiências acumuladas dos seres humanos, e não nas necessidades do mercado.

É de real importância estes jovens manifestarem suas inquietações com a situação que vivenciam no seu cotidiano do campo e reconheçam que é necessária a união entre as pessoas para que problemas sejam solucionados, no entanto, é necessário que sejam desvelados os mecanismos que os fazem vivenciar esta realidade. Neste ponto, “os movimentos sociais são fontes e agências de produção de saber” (GOHN, 2011, p. 347), uma vez que possibilitam que homens e mulheres tomem conhecimento de sua realidade e assim, ao produzir estejam também se produzindo.

Portadores destas informações, estes jovens se tornarão cidadãos conscientes, emancipados e transformadores. Não apenas de sua realidade, mas também da sociedade. Afinal, “a luta liberta, conscientiza, politiza, transforma a sociedade e os coletivos humanos. É pedagógica” (ARROYO, 2010, p.52).

O tema alcoolismo apareceu apenas no Grupo Focal do período da tarde e estendeu-se consideravelmente, De acordo com o exposto, o álcool é um vício que afeta principalmente os jovens das comunidades. Ao serem perguntados sobre os motivos que levariam os jovens à bebida, duas foram as justificativas apresentadas. Uma delas diz respeito ao tédio, isolamento e solidão. *Muitos bebem por tédio porque não tem o que fazer (ET); No mato só dá álcool mesmo (ET)*. Esta foi uma justificativa apresentada por alunos da comunidade do Cedro, que é a comunidade que fica mais isolada de todas. A outra opinião, que foi apresentada por um aluno de uma comunidade próxima à escola foi o cansaço. Segundo ele, as pessoas bebem para esquecer os problemas e relaxar após um dia exaustivo de trabalho. *6:30 h eu entro no serviço, saio 11:30h pra vir pra escola, às 18:30h volto pro campo, então eu bebo pra dar uma relaxada (ET)*.

A aparente fuga da realidade pelo uso de bebidas alcoólicas é um fato que já vinha afetando gradualmente a instituição e no momento se tornou uma das grandes dificuldades para a administração da escola. Alguns estudantes levam bebidas e, como a escola não possui muros, é comum que gazeiem aulas para se embriagar. Como forma de tentar resolver esta problemática, a equipe pedagógica e a direção buscam o contato com os pais para informá-los a situação, mas aparentemente este recurso não tem sido o suficiente para a solução desta problemática.

A escola, como uma instituição meritocrática, permite a mobilidade dos indivíduos em seu espaço, no entanto, quando estes não atingem o objetivo proposto, automaticamente, este fracasso é visto como falta de empenho, habilidade ou eficiência do estudante. Tal análise anula qualquer possibilidade de estudar que o problema esteja muito além da falta de interesse, apatia ou falta de habilidade para esta ou aquela disciplina (APPLE, 2001, p. 57).

Ao selecionar conteúdos tomando por base a sociedade hegemônica, a escola contribui para esta problemática, uma vez que privilegia os interesses culturais dos mais poderosos, contribuindo, assim, para a alienação de uma parcela dos estudantes que não se identificam com este ensino.

Isso é percebido pela atitude aparentemente afrontosa dos estudantes ao levarem bebidas para escola. Certa vez um dos professores demonstrou sua incompreensão ao dizer “*Não entendo como podem fazer este trajeto tão longo até a escola com o objetivo de beber*”.

É importante a escola observar se não está, de maneira implícita, demonstrando a importância de alguns comportamentos que considera relevantes para estudantes que mais tarde se tornarão a classe trabalhadora. Espera-se, destes estudantes, características como pontualidade, docilidade e obediência, enquanto que para classes abastadas ensina-se a criatividade, flexibilidade, dinamismo e capacidade de resolução de problemas (APPLE, 2001, p.52).

No entanto, seria ingenuidade crer que esta prerrogativa seria aceita de forma passiva e pacífica por parte destes indivíduos. Estas relações estão muito aquém da passividade aparente. Por meio de comportamentos como falta de interesse, apatia, alcoolismo, etc, notam-se as resistências e contradições próprias de qualquer sistema hegemônico.

Desta forma, atitudes valorizadas pela escola de forma implícita como pontualidade, produtividade, respeito às normas e obediência são contestados por estes jovens. Sendo assim, estes estudantes rejeitam as ordens impostas por meio de atitudes que transgridem os comportamentos esperados pela instituição.

Também há de se levar em consideração o fato destes (as) jovens perceberem que o modelo imposto pela instituição escolar de maneira implícita lhes indica qual deve ser seu lugar na sociedade. Desta forma, homens e mulheres conseguem captar que por mais que se esforcem, caberá aos indivíduos com melhores condições financeiras os cargos de organização e planejamentos, restando-lhes apenas o lugar de meros reprodutores de tarefas mecânicas e fragmentárias.

Sendo assim, atitudes como embriaguez na escola podem ser um alerta para que a instituição ultrapasse ações como simples conversas com pais sobre atitudes dos filhos. A escola deve observar também em que base suas ideias estão fundamentadas para assim compreender como se constroem estas relações conflituosas e assim construir metas para a superação dos problemas.

#### 4.2.2 A Terra e a Consciência Ecológica

Como na turma da manhã dois estudantes eram integrantes do MST, os estudantes empreenderam uma discussão sobre o modo como trabalham a terra, priorizando o plantio de produtos orgânicos, que foi confrontado com os demais estudantes cuja experiência é a produção de alimentos convencionais.

Os estudantes que fazem parte do MST defenderam de maneira bem contundente o uso de adubo orgânico e cuidados com o solo, conscientes de sua importância para subsistência e existência: *Quando trabalha com orgânicos não pode desmatar, só podemos ajudar (EM)*. Quando diz “não pode desmatar” ressalta a importância de preservação do solo para a existência humana, o que vem a ser confirmado com a continuação de sua sentença onde enfatiza a prática da consciência ecológica “só podemos ajudar”.

Outra frase marcante neste sentido é feita por outro estudante que complementa com a seguinte frase: *Além de que você está favorecendo o meio ambiente (EM)*. Tais afirmações hoje são possíveis graças às lutas empreendidas pelos movimentos sociais e, neste caso especificamente, os movimentos de luta pela terra. Isso demonstra a luta dos movimentos para a conscientização de seus povos por meio do resgate da sua identidade, de seus saberes, de sua voz e do redespertar da consciência com a terra como um todo.

Um dos estudantes, que trabalha tanto com a agricultura convencional quanto com a orgânica comenta a dificuldade de se trabalhar apenas com orgânicos, pois segundo ele: *Todo mundo que planta orgânico lá não desenvolve porque é uma área muito úmida, dá muita doença (EM)*. Os demais adolescentes concordaram com esta afirmativa, no entanto ressaltaram

que não deve ser utilizado apenas o sistema convencional, que deve existir um equilíbrio no uso dos produtos.

Outra preocupação demonstrada por eles foi com relação à saúde. Esta preocupação refere-se tanto às pessoas que consumirão estes alimentos. *Muita gente que qualquer coisinha no alimento tem alergia e qualquer coisa já passa mal, por isso precisa ter o orgânico (EM)*, quanto com aqueles que trabalham com o uso de inseticidas e pesticidas. *O orgânico é bom porque não prejudica a saúde. Se trabalha com o outro é ruim porque dá negócio no nariz, dá problema de saúde (EM)*.

Este será um tema abordado mais adiante na discussão sobre a participação de alguns adolescentes em palestras e Jornadas de Agroecologia em contraste com outros jovens que nunca tiveram a oportunidade de participar de eventos que priorizam a conscientização para o uso de equipamentos de proteção contra os malefícios advindos do uso de agrotóxicos.

Em conversa eles explicaram as diferentes formas de se trabalhar a terra. Uma das estudantes contou-nos que antes morava com o avô o qual priorizava o plantio convencional, mas que agora mora com seu pai que trabalha com a plantação de orgânicos, e agora que possui uma visão destes dois modos de cultivo, ressalta o quanto é importante o uso de adubos orgânicos. *E a gente que estava trabalhando com o convencional às vezes faz estas coisas e a não se toca que está se prejudicando porque a terra fica fraca com os produtos que a gente usa (EM)*.

No entanto a mesma jovem faz uma colocação relacionada à dificuldade de se trabalhar com plantação de orgânicos. *Esta é uma diferença grande porque eu e meu avô ... a gente quase não ... “carpia” e agora com meu pai eu tenho que ralar pra caramba. É bem diferente a forma de produção deles. No convencional você não precisa ficar limpando toda hora, carpindo porque você com os produtos já consegue fazer isso. Você já cuida só com os produtos. E no orgânico não, no orgânico você tem que ficar ali praticamente todo dia olhando a planta, pra ver se não tem nenhum inseto (EM)*.

Entretanto, em todas as suas colocações a estudante reafirma de forma contundente a importância do uso de orgânicos e que apesar da dificuldade do trabalho aprendeu com seu pai, que é membro do MST, o respeito aos ciclos da natureza. *Porque a terra fica fraca com os produtos.(EM)* Isso vem a confirmar como os movimentos de luta pela terra estão comprometidos com o processo de conscientização dos sujeitos. Reafirmando que o próprio movimento é um grande pedagogo ao incentivar os cuidados com a terra, visto que este é um princípio pelo qual os movimentos de luta pela terra se mobilizam, uma agricultura preocupada

com a forma de produção, comprometida com a conservação da natureza e com a garantia de uma alimentação saudável para o planeta (CALDART, 2009, p. 124).

Os estudantes que fazem parte do movimento MST defenderem com propriedade o uso de adubos orgânicos, mas foram confrontados pelas ponderações de um dos estudantes que foi enfático ao tratar a questão da utilização de produtos convencionais e orgânicos. Segundo ele *A gente com convencional já tem perda... imagina lá eles... (...)...* *que nem eu vi quando eles plantavam pepino lá. A primeira vez que eu vi foi da L. O pepino formava no canteiro assim, chegava nessa altura, aí chegava na parte de produzir (...) secava porque dava muita doença (EM).*

Um dos estudantes que faz parte do MST procura equilibrar a discussão, mas enfatiza várias vezes que é necessária a utilização dos dois processos, pois de acordo com sua visão é necessário haver um equilíbrio na utilização de adubos porque é fundamental pensar nas pessoas que sofrem com alimentos cultivados com produtos convencionais. No entanto ele pondera que apenas o uso do orgânico seria inviável. *Eu acho que precisa dos dois. Muita gente que qualquer coisinha tem alergia e qualquer coisa já passa mal. Precisa ter do orgânico também, né. Agora sem o convencional estamos lascados, aí falta alimento (E.M).*

A preocupação com a própria saúde também rendeu algumas abordagens bastante pertinentes. Ao se conversar sobre o uso de produtos convencionais alguns estudantes destacaram a importância do uso de equipamento para proteção. *Tem bastante coisa para se proteger. Estes dias vi nosso colega aqui pulverizando o chuchu, ele estava todo cheio de proteção, mas tem gente que não usa proteção. O meu tio, por exemplo, não usa (E.M).*

A consciência sobre a importância do uso de equipamentos para o desempenho de suas atividades, demonstra a preocupação de garantir proteção para a realização do seu trabalho. *Eu não trabalho sem o equipamento. Quando estragou a minha viseira eu já falei [...] então não pulverizo, tem que comprar outra porque eu levo bastante a sério este negócio da saúde (E.M).*

Acerca dessa questão, faço provocações para saber quem ali trabalha com o convencional e não utiliza o equipamento. Timidamente um dos jovens se manifesta. Pergunto se ele sabe quais são os riscos a que ele está exposto. Ele responde que: *... provavelmente poderia secar meus pulmões e mais forte poderia prejudicar meus outros sistemas.* Pergunto o motivo dele não usar o equipamento e ele simplesmente responde: *Incomoda demais (EM).*

Dois estudantes destacam a importância da participação em palestras que esclareçam sobre o assunto. Segundo eles, nestes eventos são trazidos à tona, entre outros assuntos, o risco a que estariam expostos se não houver uma preocupação com a utilização de um equipamento adequado *tem bastante palestra da EMATER que o cara fala desse medicamento aí (pesticidas)*

[...] *rapaz, dá até medo (EM)*. Outro estudante se manifesta dizendo que participa ativamente de jornadas de agroecologia. *Eu estou indo direto (EM)*.

As Jornadas de Agroecologia fazem parte da estratégia política dos movimentos pela terra. Quando o estudante cita as jornadas e diz participar ativamente dos encontros, demonstra um grau de consciência política e social bem aguçado. Em todas as suas falas defende com propriedade o uso de orgânicos e isso confirma os debates realizados sobre a metodologia agroecológica que enfatiza a importância do desenvolvimento de uma agricultura sustentável, que respeite o solo e os sujeitos que nele produzem. Sendo assim a agroecologia não é um debate apenas técnico e ecológico, mas também ético e cultural. (GUBUR; TONÁ, 2012, p. 62)

Um dos jovens que fazem parte do MST se manifesta sobre a dificuldade de se trabalhar com este processo pela falta de incentivo que recebem. *Se todo mundo investir, o governo também investisse um pouco mais nos pequenos agricultores. Digamos assim... favorecesse um pouco mais... seria mais fácil também para as pessoas que moram no campo (E.M)*.

Esta é uma questão social que já perdura por décadas. Pouco se investe no pequeno produtor que se vê abandonado a própria sorte, tendo que sobreviver com grande esforço diante do sistema hegemônico que incentiva as grandes oligarquias rurais e oprime e expulsa os (as) trabalhadores e trabalhadoras do campo.

Com a fala deste jovem, percebe-se mais uma vez o quanto os movimentos sociais são importantes para o desvelamento da realidade social pelo qual são submetidos estes sujeitos. Ao dizer que falta incentivo para pequenos produtores possam desenvolver suas atividades, este jovem reconhece a teia complexa que os pequenos produtores se encontram engendrados, esquecidos pelo sistema capitalista e sufocados pelos latifundiários.

Outra questão que merece atenção foi o fato dos jovens ressaltarem, em todos os instrumentos analisados, uma grande preocupação com a conservação da limpeza e do patrimônio escolar. A questão é de tal que relevância que ao serem perguntados no Conselho de Classe dos estudantes o que poderia ser feito para melhoria de rendimento da turma, um dos grupos expressou a seguinte opinião: *Manter a sala limpa, lavar as cortinas, pintar as paredes, etc (E.T)*. Esta sugestão demonstra que um ambiente limpo e conservado é um fato que contribui e muito para o aprendizado e que isso vem influenciando no desempenho das turmas.

O PPP (2015, p. 11) também apresenta preocupação com relação a este tema e faz a seguinte observação

também enfrentamos alguns poucos problemas com a questão da conservação do patrimônio público, pois alguns não colaboram para tal (risco em carteiras e cadeiras, ou usa incorreto a água, os banheiros, contribuição para o aumento da produção de lixo, entre outros), o que gera nos professores a necessidade de um trabalho amplo de enfrentamento a estes problemas através de conversas e atividades inseridas nos

conteúdos escolares que permitam uma reflexão sobre a atuação no meio ambiente (ênfase que este não é apenas o “verde”). (PPP, 2015, p. 11)

Segundo PPP (2015), este é um dos problemas que aflige a comunidade escolar e que a instituição procura solucionar através da inclusão deste tema nos conteúdos trabalhados em sala de aula, por meio de conversas e reflexões. No entanto, estas ações parecem não surtir o efeito desejado, uma vez que os próprios estudantes trazem este tema de maneira pontual.

Durante o Grupo Focal um dos jovens sugeriu timidamente que deveria ser feito um mutirão para auxiliar na manutenção do colégio. Esta sugestão gerou opiniões a favor e contra, no entanto, observou-se que de maneira geral os jovens sentiram-se motivados com esta sugestão e relataram experiências que vivenciam no cotidiano *Ali no MST é tudo no coletivo, trabalhar no coletivo. Seria uma boa ideia fazer isso aqui também (E.M).*

Esta observação vem carregada de experiência coletiva que este estudante vivencia no seu cotidiano. Mais uma vez, evidencia que os movimentos sociais desempenham um papel de pedagogo na vida das pessoas e que o trabalho coletivo exerce uma grande influência sobre os indivíduos, contribuindo, desta forma para sua humanização.

Percebe-se, desta maneira, que a educação não se resume à escola. As aprendizagens ocorrem num intenso processo de interação com o meio, o que se caracteriza como educação não formal, mas não menos importante da que acontece nas instituições de ensino.

Sendo assim, os movimentos possuem um caráter educativo por meio de reflexões e práticas que buscam o bem comum por meio de ações coletivas. Por isso a importância da escola buscar maior interação entre as instituições e os movimentos sociais.

Caldart ( 2009, p. 110) afirma que

[...] a educação é mais que escola, vinculando-se a lutas sociais por uma humanização mais plena – luta pela terra, pelo trabalho, pela desalienação do trabalho, a favor da democratização do acesso à cultura e à sua produção, pela participação política, pela defesa do meio ambiente...

Um das jovens demonstrou um misto de sentimentos quando tratou este tema. Ao mesmo tempo que demonstra revolta, desgosto e uma pitada de sentimento de impotência, busca transmitir a importância da conservação do ambiente, tanto para sua utilização no presente quanto para as gerações que estão por vir. *A gente tem que manter nosso colégio que é o único que a gente tem. Eles estão prejudicando eles mesmos, prejudicando quem vai vir, quem vai entrar ainda (E.M).*

No Grupo Focal, os estudantes relataram que as comunidades enfrentam um problema sério com relação à falta de consciência ecológica dos indivíduos. Durante a exposição de seus pareceres sobre a comunidade em que vivem, disseram observar em seu dia-a-dia o descaso com o meio ambiente, sendo que o lixo é despejado muitas vezes nas ruas e com a chuva estes resíduos vão parar nos rios. Também relataram problemas com a coleta de lixo, o que gera acúmulo e causa transtornos para os moradores.

Esta seria uma justificativa plausível para a falta de consciência destes jovens, encontra-se inclusive subentendida no próprio PPP que justifica o comportamento dos estudantes como falta de limites e valores (PPP, 2015, p.11). No entanto, ao buscar respostas nas próprias falas destes estudantes, percebe-se que este problema talvez apresente mais causas para esta conduta desrespeitosa para com o meio.

Ao serem questionados sobre o motivo da falta de consciência dos estudantes sobre a preservação do meio surgiu o seguinte comentário. *Acho que fazem mais é pra chamar a atenção, né. Quer ser descoladinho, revoltadinho [...] (E.M)*. Há de se levar em consideração esta fala que demonstra as contradições existentes no espaço escolar. Apple (2001), busca interpretar estas reações de estudantes advindos de famílias da classe operária de Londres. Segundo o autor, alguns estudantes, ao perceberem o sistema que lhes é imposto e interpretarem que este sistema não lhes permitirá avançar socialmente, iniciam um processo de contradição que lhes garante um certo tipo de poder dentro do ambiente escolar.

Talvez o mesmo se aplique a estes jovens e adolescentes que parecem usar a agressão ao ambiente como uma forma de exteriorizar suas revoltas. O fato do estudante ter manifestado em sua fala que estes jovens parecem “querer chamar atenção” é um sinal de alerta para a instituição observar se a escola também não teria sua parcela de culpabilidade por tal comportamento de seus estudantes.

Em outro momento, o Grêmio Estudantil foi convidado a participar de um encontro com os demais grêmios da cidade. Neste encontro os estudantes foram convidados a pensar sobre como eles imaginam a escola ideal além de fazê-los refletir sobre qual seria o papel dos (as) educandos/educandas dentro destas instituições.

Os jovens do CECHRL apresentaram então um desenho sobre a escola que eles almejam e elaboraram o seguinte slogan. *Enquanto a natureza cresce, a educação floresce*. Este é um slogan forte e é um material rico para a análise. Esta frase demonstra o reconhecimento da importância e influência da natureza sobre a vida destes jovens e adolescentes.

Ao dizer “Enquanto a natureza cresce”, estes jovens admitem o quanto é importante a sua conservação, pois a manutenção do meio representa sua luta diária, seu sustento, sua

experiência, seus costumes, sua vida. Conservar a natureza faz parte da conservação de suas existências, de sua história, de seus projetos de vida.

Na continuação da oração os jovens complementam que “ [...] a educação floresce”, isto é, uma educação para além da instituição, uma educação que floresce na vida diária com o aprendizado de diferentes saberes, mas que chega à escola que eles e elas almejam como ideal. Uma escola onde [...] *os alunos fossem mais responsáveis na questão da natureza, onde houvesse um esforço da galera para que juntos pudéssemos cuidar do nosso meio, ter cuidado com o lixo para não ser jogado no chão. Os alunos trabalhando ali, com a natureza (E.T).*

Em suma, a beleza do slogan encontra-se no fato de que, mesmo ainda não dominando teorias, estes jovens parecem captar a essência das ideias contidas na pedagogia socialista sobre “formação desde”, que associa a educação à produção, ou seja, “ nos mesmos processos que produzimos nos produzimos como ser humano” (CALDART, 2009, p.109)

Também são observadas na sentença expressões que remetem ao coletivo como “galera” e “juntos”, isso vem a reafirmar a importância do trabalho coletivo para a formação humana dos indivíduos.

Arroyo (2010, p. 41) defende que

o ser humano não produz conhecimento e ciência pelo conhecimento apenas. Nesse sentido, o trabalho, a forma de produzir a vida é que vai exigir conhecer a natureza, conhecer a sociedade, produzir cultura, convívio e até conflitos. E deste processo (o trabalho) que vai surgir o conhecimento, a ciência, os valores, as civilizações, etc. Esse seria o sentido de dizer que o trabalho é uma matriz formadora não dos indivíduos, mas da sociedade.

Desta forma, sugestões como o mutirão, citado no início deste tópico, vem ao encontro da perspectiva de uma educação voltada para a produção, onde oportuniza que jovens e adolescentes ao produzirem a transformação, transformem a si mesmos.

Nota-se aqui um descompasso entre o diagnóstico elaborado pelo PPP escolar ao dizer que estes estudantes são desinteressados e apáticos, uma vez que se mostraram pró-ativos quando deram início às discussões sobre as sugestões para melhoria da escola, mostrando-se dispostos e motivados para atividades que envolvam ação.

O que se percebe é um interesse intenso dos estudantes por assuntos que se relacionem ao meio e à prática de saberes. Isso “mostra que quando o ser humano é inserido em formas diferentes de trabalho, ele se modifica em tudo, se torna um ser humano diferente” (ARROYO, 2010, p. 43).

Um dos estudantes, com um incrível brilho no olhar, dissertou sobre seu envolvimento com a terra: *Você vai plantando e daí quando você vai ver o negócio crescendo lá você fala 'Pô, fui eu que plantei' Você vai vendo que você ajudou, você fez, você que tá tentando (EM)*. A singeleza e emoção demonstradas nesta fala retratam a íntima relação que o jovem possui com a terra, demonstra que é dela que brota a vida e a razão de sua existência humana.

Ao se maravilhar com a beleza da transformação este jovem nos ensina que o caminho o qual a educação do campo deve trilhar. Para se chegar ao objetivo da formação de sujeitos críticos e emancipados, é necessário efetivamente trabalhar o solo dos saberes, adubar a terra com o conhecimento para, desta forma, ver crescer o cidadão emancipado, sujeito transformador não apenas de sua história, mas agente transformador da realidade social.

Freire (1980) trata de temas sociais que dizem respeito à conscientização e humanização. O educador chama atenção para o fato de que muitos indivíduos nem ao menos reconhecem que vivem uma situação desumanizante. E é por meio desta observação que o educador expressa a importância de educadores estarem abertos e comprometidos com o social, para que, desta forma, possam auxiliar na superação da visão homogeneizadora e excludente.

Ao se tomar consciência da desumanização e dos meios de superação da mesma, estes jovens terão a oportunidade de se tornarem emancipados socialmente, agentes de transformação social, preocupados não apenas com seu próprio bem-estar, mas também com o bem-estar do próximo, pois é por meio da humanização que estes homens e mulheres poderão não apenas crescer, mas também florescer.

#### 4.2.3 Abandono ou Expulsão?

Para iniciar a discussão sobre abandono é interessante observar o diagnóstico contido no PPP (2015) sobre o assunto para assim confrontar com a percepção dos estudantes a este respeito.

De acordo com o PPP (2015, p. 13)

nossa realidade, por ser escola do campo faz com que ainda tenhamos problemas com evasão e repetência, pois param de estudar para se “casar”, encontramos um grande número de jovens alienados à cultura do ter, de gravidezes precoces, de prostituição infantil, alcoolismo, tabagismo, de estudantes que não veem nenhuma importância em estar na escola, que não sabem por que aprender determinados conteúdos, enxergando que estes não lhe servirão para a vida útil, vendo a escola como um local desinteressante e que não os considera tão vítima do sistema quanto ela própria.

Este tópico traz alguns pontos convergentes, além de informações que não foram observados no PPP. Como o tema do alcoolismo já foi discutido no tópico sobre o Meio, considere que não haveria necessidade de tratar deste tema mais uma vez para que não se caísse no perigo da repetição.

A primeira questão que será discutida é a afirmação do PPP quando diz que existe “um grande número de jovens alienados à cultura do ter”. Este diagnóstico se reflete na percepção de uma das estudantes ao dizer que: *Eles veem que o pai não estudou, mas tem um trabalho, uma casa, uma moto... o principal na vida deles é ter uma moto! (E.T).*

Muito se fala hoje em dia na cultura do ter. A sociedade encontra-se em plena aceleração, a cada dia novas tecnologias são testadas cada vez mais produtos chegam ao mercado com propostas que fariam sucumbir até mesmo o indivíduo mais cético. Todos os dias somos bombardeados por informações e novidades. Um piscar de olhos e já perdemos o último lançamento.

Santos (2013) fala sobre este problema da sociedade moderna que é o consumismo o qual gera a alienação. Cada vez mais movida pelo objetivo de adquirir, homens e mulheres são envolvidos na teia do individualismo. Este realmente é um estado preocupante, uma vez que cada vez mais percebe-se que o egoísmo vem ganhando espaço em nossa sociedade que se vê cada vez mais envolvida pela sedução da ascensão social.

Neste esquema, o indivíduo não é visto como cidadão, mas como consumidor destituído de criticidade, uma máquina de compra onde não é visto ou tratado como indivíduo com opiniões, mas sim como usuário e, como tal, programado para a insatisfação o que causará, conseqüentemente, a dependência de outro objeto, busca esta que procura preencher o vazio que provém da alienação.

Nota-se, desta maneira, que o objetivo almejado pelos jovens destas comunidades rurais, o sonho da realização de adquirir uma moto, encontra sua explicação dentro da objetivação deste produto. Disso resulta o esvaziamento da existência pela busca incessante da satisfação ancorada nos princípios do ter. A aquisição deste bem pode ser visto como a promoção de um certo status no meio. Engendrados na sedução desta teia, permanecem alheios a fatores sociais, políticos e econômicos que se esgueiram na sociedade.

Santos (2013, p. 94) esclarece que

é extensa a tipologia das formas de vida não cidadãs, desde a retirada, direta ou indireta, dos direitos civis à maioria da população, às fórmulas eleitorais engendradas para enviesar a manifestação da vontade popular, ao abandono de cada um à sua própria sorte.

Outra questão trazida pelo PPP (2015) diz respeito aos “estudantes que não veem nenhuma importância em estar na escola, que não sabem por que aprender determinados conteúdos, enxergando que estes não lhe servirão para a vida útil”.

Ao serem perguntados sobre a importância da escola em suas vidas, estes jovens, tanto do grupo da manhã quanto do período vespertino, mostraram-se um tanto reticentes no início. Talvez nunca houvessem se perguntado sobre a questão. Depois de alguns momentos de reflexão surgiram respostas como: *Eu acho que é importante porque o pouco que a gente aprende aqui é melhor do que nada* (ET). *É a base do conhecimento. Um pouco de cada coisa: o alfabeto, a conta, saber ler, escrever, saber contar* (EM).

Embora pareça que a primeira opinião demonstre uma acentuada indiferença sobre o ensino escolar, ela se assemelha e muito à opinião expressa por um dos estudantes da manhã, que vê a escola apenas como um lugar para o aprendizado de conhecimentos básicos como leitura, escrita e cálculos.

Este pensamento reflete uma construção ideológica que remonta aos tempos do Brasil Colônia e Império que viam o campo como um lugar de atraso, julgando que a estes povos o aprendizado de conhecimentos básicos já seria o suficiente, uma vez que estes homens e mulheres permaneceriam no campo. Prova disso é que em pleno século XXI um dos estudantes expressou *que: ... influenciar não influencia, se for ficar no campo... só na roça* (ET).

Surgem também depoimentos de estudantes que veem na escola a possibilidade de uma mudança de vida como se demonstrado na seguinte sentença *Pra pegar um serviço bom* (ET). Segundo dito ao longo da entrevista, a vida no campo é muito sofrida. São horas de trabalho que requerem grande esforço físico, onde se enfrenta também as intempéries da natureza com chuvas e na maioria das vezes o sol causticante. Por isso veem a escola como um local oportunizará a mudança que almejam para suas vidas. *Até já comentei que eu nem preciso ter o ensino médio completo para trabalhar na roça. Foi o que falei para ele (pai). Mas depois eu pensei, refleti. Então se eu quero ser enfermeira e não quero continuar no campo, eu tenho que me esforçar* (EM).

Somente um dos estudantes demonstrou a importância de expandir o conhecimento científico para permanecer no campo. *No campo você precisa se especializar também, tipo vai lá, estuda, faz um curso técnico, vestibular* (EM).

No entanto, de maneira geral, os estudantes ainda possuem dificuldade para ultrapassar a visão sintetizadora da importância da escola, resumindo-a tão somente à transmissão de conhecimentos básicos.

Tanto Arroyo (2015) quanto Apple (2001) tratam da invisibilidade dos sujeitos no currículo das escolas. A gravidade desta situação se configura no fato de que estes sujeitos simplesmente não se veem nos currículos que a eles se destinam.

Nos currículos, ainda perdura a ideia de que existe um conhecimento comum, direcionado a todos de maneira igual, sem atentar para a diversidade existente na sociedade. Desta forma, o conhecimento atinge a poucos, apenas aos privilegiados socialmente, que se apropriam do saber hegemônico que é direcionado a eles próprios, como condição propedêutica ao ensino superior, porém, no que diz respeito a população do campo, essa continua alheia a teia complexa, sem reconhecer-se dentro de sua própria instituição.

Ainda predomina a ideia de que um currículo comum, que busque igualar o aprendizado e conhecimentos, é o suficiente para a reparação das diferenças. Acredita-se que um ensino direcionado de maneira igual equipará as desigualdades, uma vez que todos poderão ter as mesmas oportunidades de acesso à escola (ARROYO, 2015, p. 57).

Enquanto isso, jovens permanecem nos bancos escolares esperando que o sinal toque e possam ir para suas casas sem compreender a importância dos conteúdos estudados. Uma vez que não se reconhecem nos currículos, não se esforçam, não se motivam, não veem objetivos e a chance de transformação por meio de estudos.

E assim segue a escola, com um misto de sentimentos que oscilam entre impotência e frustração ao perceber que o aprendizado não atinge a maioria que, ou permanece nos bancos escolares sem avançar ou abandona os estudos, uma vez que não vê sentido no ensino para superação de sua condição.

Inclusive este foi um tópico citado entre os estudantes, mas que não se encontra no PPP (2015) e diz respeito ao abandono escolar por razão do trabalho no campo. Segundo dito por eles, o desgaste no trabalho seria responsável pela desistência de muitos jovens, pois o trabalho forçado e o cansaço os impediriam de encontrarem disposição para os estudos. *Às vezes a pessoa tem que trabalhar de dia e estudar à noite, aí a pessoa não aguenta. Passei por isso já, é complicado! (EM)*, a necessidade de trabalho para subsistência da família também foi destacada. *Muitos deixam a escolar pra ir trabalhar, né (ET)*.

Outra causa de abandono que foi intensamente discutida no período da tarde foi sobre o machismo no campo e gravidez na adolescência. Este tema apareceu apenas no grupo vespertino, talvez por que no grupo da manhã houvesse apenas uma menina compondo a mesa.

As jovens debateram o assunto de maneira acalorada e em várias passagens demonstraram um certo sentimento de revolta pela situação que percebem sobre a situação vivenciada por muitas jovens do campo (...) *tem aquelas gurias que casam, daí o marido não*

*deixa vir pqro colégio ou engravida muito cedo (ET)*. Esta frase iniciou a discussão e nela já se percebe dois dos motivos que afligem as mulheres no campo: o machismo e gravidez na adolescência.

As jovens destacaram o quanto a instrução ajudaria a ampliar o pensamento, principalmente sobre as questões de gênero, uma vez que percebem a maneira como muitos homens agem quando o assunto é a permanência de suas companheiras na escola, impedindo-as de continuar seus estudos muitas vezes por ciúme ou ignorância (...) *lá é assim, muitas gurias casam, não engravidam, mas eles não deixam elas virem (para a escola)*. (ET).

A Educação parece ser aqui uma prerrogativa importante para se chegar a esta percepção, uma vez proporciona a ampliação de visão de mundo. *Não quer estudar, mas quer casar. O que vai ser? Que futuro vai ter?* (ET). Estes questionamentos elaborados pela jovem refletem a importância que dá ao ensino escolar, vendo nele a possibilidade de uma mudança de paradigmas que foram construídos pela sociedade. Ao questionar, a estudante demonstra que projeta, para seu futuro, planos que ultrapassam os limites impostos pela sociedade local.

Nota-se aqui uma visão de mundo que se ampliou a partir da vivência proporcionada pelo contato com as relações estabelecidas na escola e os conhecimentos mediados por ela. Ao mergulharem em questões até então vistas apenas sob um ponto de vista e tratadas sobre o viés das limitações, estas jovens puderam observar o todo, codificando-o, mas este ato não se encerra aqui, é necessário um retorno às questões anteriores onde estas prerrogativas serão decodificadas e problematizadas. Desta forma, deparam-se com um processo vivo, onde questões não estão acabadas, mas podem ser analisadas, questionadas e modificadas (FREIRE, 1981, p.31).

Esta fala expressa um certo desconforto com a aceitação passiva, imposta às mulheres do campo, e aceita passivamente por parte das demais que não passaram pelo mesmo processo de admiração.

Ao desconstruir a percepção anterior estas jovens vão se tornando cada vez mais críticas, substituindo conceitos até então aceitos como verdade absoluta, por opiniões formuladas a partir de uma nova concepção de mundo fundamentada por meio de análise e questionamentos (...) *tem aquelas gurias que pensam assim: ‘tem que se dedicar só pro marido, que foi ensinada assim, né, quando casasse o marido ia ser o principal para elas se dedicarem’* (ET). É interessante observar que esta fala foi elaborada na terceira pessoa, constituindo assim um não-eu. “tem aquelas gurias que pensam assim” elas, 3ª pessoa, subentende-se “eu não penso assim”.

Outro sentença interessante nesta frase é “tem que se dedicar só para o marido, que foi ensinada assim” este trecho demonstra claramente os conceitos que são transmitidos tanto pela

família quanto pelo meio em que vivem. Ao expor esta situação, esta jovem traz à tona o tipo de formação dedicado às meninas, ou seja, culturalmente recebem do meio conceitos e regras que devem sulevar suas condutas.

Por fim, uma das jovens sintetiza como percebe a maneira que se constrói culturalmente os papéis impostos tanto para os rapazes quanto para as moças sobre a comunidade do Cedro (...) *ou ele sai (abandona a escola) para ir trabalhar ou ela porque casou ou engravidou, é sempre assim (ET).*

Esta explicação da jovem vem ao encontro dos estudos empreendidos por Schwendler (2006) sobre as questões de gênero no campo. Em sua pesquisa, a educadora observa como se estabelecem estas relações, onde se observa que aos homens destina-se as funções de produção, responsável pela subsistência da família e à mulher a função de reprodução, ou seja, é a função dela a organização do lar, cuidados com a família e marido.

Importante destacar a utilização do advérbio “sempre” na justificativa da estudante. Esta palavra expressa a ideia de continuidade, de algo que já se tornou um hábito. Ao utilizá-la, explicita-se como são se constroem as relações de gênero nesta comunidade, ou seja, observa-se que estas jovens reconhecem que existem conceitos e costumes que perpetuam no meio em que vivem por gerações.

Levando em conta os dados obtidos pelo relatório *As desigualdades na escolarização no Brasil* (BRASIL, 2011), de que das seis vagas ofertadas no Ensino Médio para estudantes da escola do campo, apenas uma é ocupada, estas jovens que até aqui chegaram caminham firmes nesta jornada.

Percebe-se, por meio das ideias defendidas por estas jovens, que o estudo é um mecanismo importante para a libertação de conceitos enraizados socialmente. As jovens apresentaram-se questionadoras, inconformadas com o aparente destino que o meio lhes impõe, ávidas por transformação.

Uma das jovens relatou que seu pai apresentou à comunidade uma proposta de associação para a comunidade, onde cada qual poderia utilizar suas habilidades com artesanato e culinária (...) *meu pai vende produto orgânico e um dia ele vendo minha avó e eu fazendo doce de banana perguntou por que a gente não fazia pra vender. Eu achei a ideia legal, quero ficar aqui e tocar este projeto (ET).*

No entanto, esta mesma estudante relata a dificuldade de convencer as pessoas da localidade a aderirem a este projeto *a maioria não trabalha, principalmente as mulheres que ficam em casa, mas aí falei para minhas tias, elas sabem fazer doce, sabem fazer outras coisas, mas elas não têm um pensamento aberto. Não entendem que nem precisa sair de casa, elas*

*podem fazer o trabalho onde moram. Mesmo assim não querem, o pensamento é muito fechado.*  
(ET)

Ao mesmo tempo em que apresenta conceitos modernos sobre a importância da emancipação feminina e o avanço das mulheres como produtoras dentro sistema, esta declaração também deixa transparecer uma certa contradição, uma vez que não reconhece o trabalho doméstico, desenvolvido cotidianamente pelas mulheres, como uma atividade de trabalho.

#### 4.2.4 A Aprendizagem e suas Relações

Com relação ao ensino, houve concordância entre os dois turnos com relação à capacitação acadêmica dos professores como um dado bastante positivo, no entanto, em ambos os períodos, foram observadas críticas referentes à forma como os conteúdos são aplicados, o que torna o ensino monótono, cansativo e desinteressante.

Ao serem questionados no Conselho de Classe sobre as dificuldades que sentem em relação à aprendizagem, os estudantes apontaram dois pontos cruciais para a falta de compreensão em determinadas matérias: a metodologia usada pelos professores e a falta de contato interpessoal.

O motivo de orgulho destes jovens ao reconhecerem a capacitação acadêmica dos professores, esbarra no reconhecimento de que apesar deste dado positivo, os docentes continuam atuando de forma sistemática e tradicional. Neste ponto estes estudantes relatam que apesar destes professores perceberem que a metodologia não atinge a todos, continuam persistindo no mesmo formato de exposição.

Por meio de dados obtidos através do Conselho de Classe dos estudantes. Dos 54 (cinquenta e quatro) jovens e adolescentes do ensino médio que participaram, 43 (quarenta e três) disseram que é pouca a compreensão da matéria estudada. Estes dados mostram que bem mais da metade dos estudantes não estão conseguindo obter uma compreensão global dos conteúdos.

*Alguns têm dificuldade de se fazer entender* (E.M). Esta sentença expressa o que Freire (2002) aborda sobre o despertar da curiosidade, como também sobre a extensão do conhecimento ao invés de uma relação de comunicação. Esta incompatibilidade de comunicação afeta a decodificação dos estudantes e, conseqüentemente, causa o desinteresse. Segundo o educador, é necessário não apenas se expressar com clareza na exposição, mas também incitá-los ao interesse, para que, por meio do material oferecido pelo professor, estes

estudantes possam produzir a compreensão do objeto (FREIRE, 2002, p. 45). Sendo assim, é necessário que haja compreensão do conteúdo para que a comunicação entre professor e educando/educanda se estabeleça.

Isso se aplicaria também às queixas dirigidas aos professores que, de acordo com as opiniões, são mais “fechados”, ou seja, a personalidade mais reclusa de alguns professores não seria um empecilho se estes profissionais procurassem explorar o potencial de uma relação dialógica, utilizando este recurso para o despertar da curiosidade destes estudantes, ao invés de lhes apresentar um conhecimento pronto e acabado. “Temos um vício de ignorar as formas de produção material da existência e apenas nos preocupamos com as formas de produção das ideias. A nossa pedagogia é muito idealista, e, pouco materialista e menos dialética” (ARROYO, 2010, p. 42).

Arroyo (2010) segue com questionamentos bastante pertinentes ao observar que alguns professores rotulam os estudantes como preguiçosos, bagunceiros ou incapazes de compreensão dos conteúdos. O educador elabora interrogações aos docentes sobre como eles estariam elaborando suas aulas, se embasadas na ideologia das redes em que trabalham, com a própria aula, com alguma teoria ou se estariam utilizando suas experiências, a experiência dos estudantes e do meio onde a instituição se insere, ou seja, o educador destaca a importância de se observar a teia dialógica de produção da vida.

No Grupo Focal os estudantes sugeriram a necessidade de mais investimento nestes profissionais para atuarem em escolas do campo, ou seja, os educandos/educandas percebem que o conhecimento científico não basta para lecionar nestas instituições, mas que deve haver também maior capacitação destes profissionais para atuarem de acordo com demandas do meio. *As professoras que dão aula vêm da cidade, né. Acho que eles deviam ter alguma especialização no campo. Tipo [...] o que o aluno pode fazer no campo, dentro da escola (EM).*

O grupo vespertino também que haja maior aproveitamento do espaço em que a escola está inserida com (...) *aulas mais dinâmicas, usando os meios da escola (E.T). Pode até parecer brincadeira, mas poderia ter mais aulas práticas. Tipo [...]tem muita aula em sala de aula, muito tempo trancado. Pelo fato da gente morar no campo, né (EM).*

Como a escola está situada numa extensa área verde, subentende-se que esta afirmativa se refere ao fato de desejarem que os professores façam aproveitamento do entorno escolar para que as aulas se tornem dinâmicas e também contextualizadas. Tal percepção é ratificada pela recorrência na fala destes estudantes ao comentarem a importância de que as aulas sejam mais práticas, o que facilitaria no aprendizado, ou seja, estes educandos/educandas demonstram por meio destas afirmativas, a importância da práxis como fenômeno formativo.

Ao serem questionados sobre qual atividade prática poderia ser desenvolvida na escola a fim de que o meio pudesse ser contemplado, tanto o grupo da manhã, quanto o grupo da tarde, sugeriram a construção de uma horta “*colocar uma horta num pedaço de chão no colégio. Porque o nome já diz, colégio do CAMPO (ênfase na palavra). Então uma horta com algumas coisas poderia auxiliar na cozinha*”(ET).

Nota-se que esta sugestão está carregada de um sentimento de ação, uma vontade de produzir e que estes frutos, gerados pelo trabalho conjunto, resultem numa melhoria para o meio escolar. Porém, em suas falas não fica explicitado a potencialidade da horta como meio para abordar determinados conhecimentos, mas como uma atividade prática que lhes possibilitaria ocupar outro espaço da escola, quebrar a monotonia.

Freire (1981) diz que não há produção sem a relação homem-mundo. Isso se estende também à escola, pois a partir deste princípio, uma horta seria a possibilidade de abrir, efetivamente, suas portas para que a juventude, com seus saberes, integre a instituição, traga seu mundo, seus conhecimentos, para dentro do ambiente escolar, valorizando sua identidade tão invisível dentro das escolas.

Logicamente este é apenas um exemplo, embora ainda limitador de possibilidades. Para a superação de percepções ingênuas de mundo, é necessário que se percebam as relações dialéticas da consciência-mundo ou homem-mundo.

Para compreender melhor esta relação, Freire (1981) cita o depoimento de um camponês durante o Círculo de Cultura no qual relata que quando o patrão o chamava de ingênuo, ele pacificamente agradecia, acreditando que este fosse um elogio a ele dirigido, no entanto, com participação ativa nos Círculos de Cultura, passou a perceber que a palavra “ingênuo”, dita pelo patrão, queria na verdade dizer que ele era bobo. Ao tomar este conhecimento, ele diz que agora observa o mundo criticamente e encerra seu relato dizendo que pensar criticamente é ver a realidade como ela é.

Ao analisar o Conselho de Classe realizado com os estudantes, notei que no período da manhã, ao serem questionados sobre sugestões para melhorar o rendimento escolar, a turma do 3º ano disse que (...) *não precisa melhorar porque já chegou no ideal*, esta afirmativa vem ao encontro do Grupo Focal também realizado com turma da manhã. Nele os estudantes fizeram as seguintes considerações sobre a escola: (...) *é a melhor que tem; não tenho o que reclamar do colégio; na parte da educação está ótimo, melhor não fica*. Estas sentenças demonstram o quanto estes estudantes da manhã parecem satisfeitos com a escola e o ensino a eles dirigido.

No entanto, ao serem questionados se a escola estaria estimulando a criticidade de seus estudantes sobre as políticas do campo, a resposta em uníssono foi “*Não*”, seguido de um

silêncio profundo. O silêncio era interrompido vez ou outra por sussurros *Caramba, Meu Deus*. É importante trazer aqui estes sussurros porque eles demonstram claramente o momento em que estes jovens se deram conta do ensino a eles dirigido. Um dos estudantes, incomodado, incomodado com a situação, chegou a comentar: *Que silêncio!*

Aparentemente nunca haviam se questionado sobre este tema e o silêncio demonstra uma profunda reflexão sobre o assunto nunca antes percebido como crucial para o ensino a eles dirigido. Aos poucos pareceram sair da letargia e foram timidamente confirmando que a escola não faz esta relação entre o ensino e o campo. Um dos educandos, aparentemente ainda meio surpreendido com a questão chegou a questionar: (...) *agora por que, galera... por que não? (EM)*.

Este questionamento, direcionado aos demais colegas, parece demonstrar a inquietude deste jovem tanto por não ter as respostas para esta questão, quanto uma busca por compreensão dos demais, procurando tirá-los da letargia que todos se encontravam para, juntos, compreenderem o porquê deste assunto tão crucial para seus desenvolvimentos (uma vez que a maioria demonstrou desejo de permanecer no campo) não era contemplado pela escola.

Aos poucos os jovens foram retomando a discussão e disseram que seria interessante se o governo pudesse ofertar cursos para especializar tanto professores quanto estudantes (...) *um curso não só para dizer o que pode e o que não pode fazer, mas também sobre quais são nossos direitos porque não se fala disso no colégio (os direitos adquiridos pelos povos do campo) (EM); (...) Isso por que é um colégio do campo (EM)*.

Uma das estudantes que tão veementemente defendeu o ensino oferecido pela escola no início do debate disse num misto de incerteza e descoberta: *É um colégio do campo que não trata dos assuntos do campo (EM)* e então ela continua, (...) *a gente trata de vários assuntos sobre preconceito, mas não sobre assuntos do campo. Eu não sei como é o pensamento dos professores, mas a meu ver por serem professores do campo e a escola já sendo do campo, eles não veem necessidade de falarem sobre as coisas do campo*.

Dentre os profissionais que atuam na escola apenas uma agente de serviços gerais reside no campo, os demais funcionários procedem do meio urbano e, sendo assim, desconhecem as particularidades e dificuldades enfrentadas por muitos estudantes em seu dia a dia.

Por isso a ênfase dada por Freire para a importância de que os professores também estejam engajados em busca do pensar certo, que se adquire por meio do estudo, da reflexão, da relação com o outro, com a realidade. “Daí que, nesta perspectiva crítica, se faça tão importante desenvolver, nos educandos como no educador, um pensar certo sobre a realidade.

E isto não se faz através de blá-blá-blá, mas do respeito à unidade entre prática e teoria” (FREIRE, 1981, p.13).

Ao serem questionados sobre que ações a escola poderia empreender para que pudesse conter o abandono escolar, um dos estudantes que permaneceu grande parte do tempo apenas observando o grupo sugere: (...) *tinha que ter mais projeto sobre agricultura. Por que se você não conhece, não pratica, é difícil aprender (EM).*

Extraordinária a apreensão que este estudante possui dos fatos. Ao sugerir que sejam contempladas atividades que potencializem os saberes do campo, associando-os com as técnicas e cientificidade, o jovem revela a importância do ensino estar em uma relação dialética com a realidade ao afirmar que “se você não conhece, não pratica, é difícil de aprender”, sendo assim, a ação e reflexão são necessárias, a seu ver, para que haja um aprendizado efetivamente concreto e real.

Esta reflexão foi acompanhada pela justificativa de uma jovem que explicou a importância de existirem projetos que contemplem as especificidades do campo (...) *muitas vezes têm pessoas que moram no campo, trabalham com agricultura, mas muitas vezes não sabem como trabalhar com agricultura. Eles trabalham do jeito deles, não sabem o que é correto para ajudar a terra, para cuidar do meio ambiente (EM).*

Outra sugestão foi que a escola pudesse estar mais envolvida com a questão dos movimentos sociais: *Aqui tem o acampamento do MST. A gente pode aprender um pouco mais sobre aquele movimento. O que eles reivindicam por exemplo, a questão agrária, melhor distribuição de terra, igualitária (EM).*

Muito já se falou neste trabalho de pesquisa sobre a importância da escola do campo incluir em seus currículos matrizes relacionadas com a realidade do camponês, entre eles movimentos sociais e, no caso específico do campo, o MST.

Segundo Arroyo (2015, p. 51)

os movimentos sociais revelam a consciência da centralidade das lutas pelas bases materiais da existência, reforma agrária, terra, trabalho, mas lutam também contra as estruturas de poder que condicionam os avanços na reforma agrária e em outro projeto de campo.

Ao reconhecerem a importância de unir os saberes camponeses aos conhecimentos científicos e destacarem a importância de serem tratados na escola assuntos que versam sobre a realidade de vida e luta do camponês, estes estudantes manifestam a importância da escola estar efetivamente comprometida com o meio em que atua.

De maneira inconsciente estes jovens demonstram reconhecimento da importância de um ensino complexo, que se manifeste por meio do diálogo de saberes, mas não um diálogo vazio onde se valorize apenas o conhecimento empírico em detrimento ao científico ou vice-versa, mas sim a união destes saberes em prol da emancipação de seus sujeitos. “O que precisa ser aprofundado é a compreensão da teia de tensões envolvida na produção de diferentes saberes, nos paradigmas de produção do conhecimento” (CALDART, 2009, p. 112).

No Conselho de Classe realizado com as turmas do período vespertino, os estudantes foram unânimes ao responder que para melhoria do rendimento escolar é necessário que haja, por parte dos professores, maior abertura, paciência, melhor explicação e incentivo.

Durante o período da tarde também veio à tona a questão das relações, aliás, este foi um tema bastante discutido no Grupo Focal. Segundo os estudantes, é necessário que os profissionais da educação reflitam mais sobre seus papéis na instituição. Eles cobram maior entrosamento da parte da equipe diretiva, pedagógica e dos professores para com os estudantes. Segundo eles, deve haver maior interesse e respeito para que haja maior harmonia na escola e assim os educandos se sintam mais valorizados: (...) *falta mais respeito com os alunos. Eles exigem que o aluno tem que ter respeito, mas eles têm que ter respeito (ET)*.

A postura de alguns profissionais também foi duramente criticada. Questionaram o comportamento de professores e pedagogas que cobram educação da parte dos estudantes, mas não possuem didática para resolver os problemas que surgem no dia a dia escolar.

Estes questionamentos foram acompanhados de acalorada discussão onde as meninas mostraram-se mais revoltadas com a situação. Segundo elas, não existe um diálogo onde haja uma tentativa de se resolver algum problema, as chamadas realizadas pelos profissionais são abusivas. As jovens citaram dois tipos de abusos que são comuns por parte da parte diretiva e pedagógica, sendo eles: abuso de autoridade. *Ela não age de acordo com sua profissão. Ela já chega xingando. Chega falando mal, dizendo que a pessoa não presta (ET)*, ou então a ironia *Estes dias levei uma ‘ovada’ e aí fui reclamar. Ela deu risada e perguntou se eu não tinha trazido shampoo e toalha. Ela não fez nada (ET)*.

O tom exaltado destas meninas reflete uma certa revolta por sentirem que não são tratadas com o devido respeito que merecem. Isso se reflete na maneira agressiva com que respondem a estas situações que consideram abusivas. *Daí ela não quer que o aluno responda, que o aluno xingue? (ET)*.

É importante destacar que estes comentários partiram de jovens que não estão envolvidas nos enquadramentos apresentados como mais abusivos, no entanto isso não as

impede de se unirem para criticar, acaloradamente, atitudes que consideram injustas contra suas colegas.

Interessante destacar como Apple (2001) descreve situações de tensão e contrastes dentro da sociedade. O autor cita alguns exemplos bastante esclarecedores para demonstrar como se estabelecem e se constroem estas tensões. Percebe-se, desta maneira, que estas jovens do período vespertino, ao perceberem que as demais estudantes vivenciam situações de extrema tensão e com as quais não concordam, desenvolvem um forte instinto de união (...) *mesmo se não mexe comigo, mas xinga outra pessoa, então um amigo leva a dor do outro*(ET).

As consequências destes enfrentamentos são sentidas e discutidas por toda comunidade escolar. O comportamento rebelde das jovens da tarde vem desestabilizando o andamento da instituição no período vespertino. Diversas são as atitudes de enfrentamento destas estudantes para a escola como: bebidas, fugas, enfrentamento, discussões e agressões verbais.

Esta relação de enfrentamento também é uma recusa à autoridade observada por eles como de cima para baixo. A exigência é por um tratamento horizontal, como observam que é feito na turma da manhã “*A gente quer igualdade com a turma da manhã*” (ET).

A comparação explícita, demonstra a gravidade do contraste percebido por eles entre os dois períodos. Esta frase também se refere ao fato de julgarem que a turma da manhã obtém mais vantagens por meio de projetos no contraturno e atividades diferenciadas.

Importante abrir aqui um parênteses para registrar que a profissional que mais foi citada durante o Grupo Focal já não faz mais parte da equipe educacional da escola, no entanto, o comportamento das jovens do período vespertino continua agressivo.

Infelizmente atitudes como esta não são tão incomuns como parecem, uma vez que a cada ano, a rotatividade de profissionais é intensa, visto que se segue a lista de chamada estipulada pelo regime PSS. Desta forma, a cada ano chegam profissionais que desconhecem a realidade e cultura local e quando iniciam o processo de assimilação, são substituídos por outros profissionais que precisam reiniciar todo o processo.

Também é importante deixar registrado o reconhecimento do profissionalismo de uma das pedagogas. Quando é solicitada para resolver algum problema (...) *ela chama lá na sala dela para conversar. Ela não faz isso lá no pátio do colégio para todo mundo ouvir e ficar dando risada* (ET).

Ao serem perguntados se a instituição busca associar os conteúdos ao meio, surgiram as seguintes respostas (...) *é bem raro! É bem difícil o professor falar sobre a condição que você vive aqui onde você mora e estuda. Muitos não falam; acho que os professores nem sabem onde a gente mora*” (ET). Nota-se que a segunda oração demonstra uma certa ironia ao dizer que, se

os professores nem sabem onde e como vivem os seus estudantes, quem dirá relacionar os conteúdos ao meio.

Desta forma, um dos estudantes se manifesta, assim como na turma da manhã, a favor de que os professores se envolvam mais com os assuntos relacionados ao meio rural e que são fundamentais para sua formação: (...) *assim os professores ficariam por dentro das coisas que acontecem, do lugar onde a gente mora, do nosso-dia-a-dia (ET).*

Curiosamente os estudantes do período da tarde tiveram a mesma reação ao serem perguntados se a escola os estimula com relação à criticidade a respeito das políticas do campo. Por algum tempo permaneceram em silêncio, novamente percebe-se aqui que talvez nunca tenham se perguntado sobre esta questão. Depois de um tempo disseram que não havia esta preocupação por parte da escola.

Os estudantes do período vespertino também falaram sobre a importância que veem no ensino. Segundo eles, a escola é importante para quem quiser arrumar um bom emprego, no entanto (...) *influenciar não influencia se for ficar no campo, na roça (ET).* Novamente há uma certa concordância com alguns estudantes do período da manhã que não veem sentido na escola para os que pretendem continuar no campo.

Percebe-se assim uma dicotomia muito grande ao se perceber a escola nos diferentes turnos. Enquanto as turmas da manhã exaltam a relação de amizade entre eles, os professores, equipe pedagógica e diretiva (...) *Cheio de amizades também, né, com os professores (EM), A gente faz um monte de confissão (EM), Não só com os professores, mas com todos os funcionários também (EM)* a turma do período vespertino encontra-se em intenso processo de contradição e disputa *Tem muito professor mau-humorado também. Traz os problemas de casa e vem descontar nos alunos (ET), Eles já chegam criticando os alunos. (ET)*

Uma hipótese plausível encontra-se na pequena diferenciação, mas que parece ser um fator determinante para o contraste, no quadro de funcionários que atuam em cada período. As estudantes queixam-se de que alguns profissionais não conhecem a realidade vivenciada por eles e assim os julgam além de não os tratarem com o devido respeito.

Este grupo destacou a importância da direção e equipe pedagógica se mostrarem mais interessadas nos motivos pelos quais os estudantes desistem. Segundo eles, falta uma ação mais incisiva para averiguar os motivos das desistências, sendo assim, consideram que seja importante que demonstrem mais interesse pelas causas que levem os educandos ao abandono: (...) *acho que a escola poderia ir mais ver por que a pessoa parou. Insistir mais para o aluno voltar (ET).*

No período vespertino também existe uma crítica compartilhada pelas turmas do ensino médio que versa sobre a falta de comprometimento por parte dos professores. Estes estudantes alegam que a quantidade de faltas vem a prejudicar o rendimento e utilizam expressões como “excesso de faltas”, “faltam demais” para expressar este descontentamento.

Importante ressaltar que este não foi um tema abordado pela turma da manhã, deve-se levar em consideração, desta forma, que existem poucas, mas significativas mudanças no quadro de docentes entre os dois períodos.

Enfim, para encerrar a análise do período da tarde, um grupo de estudantes expressou no Conselho de Classe uma frase que sintetiza a questão ao sugerirem que os professores devem (...) *reconhecer a capacidade de cada aluno (E.T)*.

Durante décadas a educação no meio rural foi negligenciada. Por muito tempo perdeu a ideia de que para o campo bastaria um ensino que priorizasse a aprendizagem das letras e cálculos básicos, que apenas este conhecimento já seria o suficiente para que esta população pudesse se sentir integrada à sociedade. Esta é uma construção que foi produzida por décadas de segregação social e travestiu-se de normalidade ao se pensar a escola como um local onde se transmite conhecimentos, conhecimentos estes apenas vindo de fora para dentro, muitas vezes abstratos e por isso incompreensíveis do ponto de vista prático.

Sendo assim, quando os jovens dizem querer que os professores reconheçam a capacidade de cada educando, desejam que a escola efetivamente valorize o fato de que cada indivíduo possui suas especificidades e particularidades. Priorizar um tipo de conhecimento em detrimento de outro é acentuar e repetir os mesmos erros cometidos contra os povos do campo, acentuando, desta forma a exclusão e invisibilidade dentro das instituições.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho de pesquisa teve início a partir de questionamentos que passei a fazer durante minha caminhada como docente em uma escola do campo. Durante muitos anos estive imersa em meio a muitas vozes que procuravam descrever comportamentos e atitudes destes jovens, vozes estas advindas de tantos outros professores que por ali passaram, bem como o diagnóstico elaborado pela escola em seu PPP.

No entanto, com o passar do tempo, ao me permitir um maior contato com a realidade em que atuava, passei a prestar mais atenção a alguns sinais, falas soltas, olhares velados, silêncios inquietantes, comportamentos ambíguos e isso, gradativamente, passou a me tirar do lugar comum, das frases prontas, dos conceitos formulados, das verdades inquestionáveis, impulsionando-me cada vez mais a buscar respostas para as inquietações que começaram a se apresentar com bastante frequência na minha caminhada como professora do campo.

Foi, desta forma, que surgiu a ideia para este trabalho de pesquisa, tendo como objetivo principal a compreensão da percepção do próprio estudante sobre a escola, levando em conta a influência do espaço em que vivem. Sendo assim, nada mais adequado do que compreender como este espaço é visto por seus jovens, uma vez que esta instituição se encontra no campo e teoricamente deve estar integrada ao meio.

Talvez uma das maiores inquietações da escola verse sobre a diferenciação de comportamento dos estudantes nos seus diferentes turnos de atendimento. Por isso, uma das questões a que busquei compreender com esta pesquisa foi se estes estudantes também percebem esta diferença e como isso vem a ser processado por eles.

Ficou claro, por meio do material coletado, que os estudantes do período vespertino são os que mais sentem esta dicotomia e a questionam. As queixas são dirigidas a vários fatores e os jovens deste período, principalmente as moças, expressam um sentimento de revolta contra todo o sistema, não apenas o escolar, mas trazem questionamentos que ultrapassam este território e se estendem ao lugar em que vivem, à acomodação dos habitantes e ao conformismo diante de situações-limite.

Aparentemente, estas jovens, que conseguiram chegar ao ensino médio no campo, dado este considerado de grande relevância, uma vez que pesquisas mostram como as escolas do campo sofrem com o abandono escolar, atingiram um estágio que lhes permite observar a realidade e questioná-la.

Embora os dois períodos reconheçam as dificuldades da vida na zona rural e, paralelamente, também demonstrem interesse em permanecer no lugar em que vivem; os jovens do turno da manhã demonstraram mais interesse pelos assuntos relacionados à vida do campo e na continuação de suas atividades no meio, fato este demonstrado por meio de frases que expressam uma relação bastante afetuosa tanto com o lugar quanto ao trabalho que desenvolvem. Já os jovens do período vespertino demonstraram também o interesse em permanecer no campo, mas apesar de ser um lugar que permite maior tranquilidade, o trabalho foi descrito como pesado, cansativo e se submetem a ele por falta de opções.

A diferença com que trataram os assuntos do campo foi nítida. Enquanto os jovens do período matutino sentem-se motivados com os assuntos que envolvem o meio, os jovens da tarde demonstram por vezes conformidade e indiferença. Num primeiro momento, nota-se que esta mesma relação com o meio se repete com a escola e isso é percebido pelos professores ao dizerem que os jovens do turno matutino se encontram mais interessados, comprometidos e motivados pelos estudos.

Desta forma, cabe destacar aqui alguns pontos comuns e outros contrastantes na relação destes jovens com a escola. A relação amistosa estabelecida entre professores e estudantes da manhã, juntamente com os elogios tecidos aos profissionais pela capacitação acadêmica, esbarram numa problemática até então, aparentemente, ignorada por eles, ou seja, ao serem questionados se a escola estaria estabelecendo relações entre os conteúdos e o meio em que vivem e se estaria também desenvolvendo a criticidades dos estudantes com relação às políticas do campo, estes jovens pareceram surpreendidos ao perceberem que tais temas, tão importantes para uma escola do campo, não eram sequer tratados por ela.

Já os estudantes do período da tarde mais uma vez reforçam que existe um grande conflito nas relações entre as partes constituintes do sistema escolar. Cobram maior abertura por parte dos professores e exigem um tratamento igual ao dispensado para a turma da manhã.

Estes jovens percebem que esta diferenciação não acontece apenas pela modificação no quadro de funcionários entre os períodos, mas também se queixam que os estudantes da manhã são mais beneficiados porque existem mais oportunidades de atividades diferenciadas no contraturno.

No entanto, este problema não parece passar incólume pela comunidade escolar. Segundo dito por professores, pedagoga e direção, existe uma grande preocupação em oportunizar projetos para os jovens da tarde, uma vez que reconhecem que estes necessitam imensamente de atividades diversificadas, pois além de terem poucas oportunidades devido à distância que se encontram tanto da escola quanto do centro da cidade, seria de real importância

que eles também pudessem participar de salas de apoio, uma vez que a escola identifica que seriam estes os estudantes que mais apresentam problemas de aprendizagem.

No entanto, embora portadora de boas intenções, a instituição sente-se à mercê da burocracia para que este desejo, acalentado tanto por estudantes quanto pelos docentes se realize, uma vez que se vê presa tanto na burocracia do transporte escolar quanto no dilema para a abertura de turmas.

Os jovens da tarde dão pistas do porquê desta dificuldade de aprendizagem ao relatarem os obstáculos enfrentados para se estudar desde o ensino básico. Distantes de tudo e dependentes de uma estrada que fica intransitável no período de chuvas, os estudantes ficam por vezes de 15 a 20 dias sem frequentar a escola. A escola do município que se situa no próprio bairro onde residem, conta com profissionais que se deslocam da zona urbana para trabalhar, mas com o período de chuvas e estradas intransitáveis, os estudantes ficam sem aula porque estes docentes muitas vezes não conseguem chegar à instituição.

Nota-se aqui um grave problema que tem início com o ensino básico e se perpetua até estas crianças chegarem ao 6º ano, quando devem se deslocar para o CECHRL. Esta questão não passa despercebida pelos estudantes da tarde e isso continua a gerar mais indignação por parte destes jovens que chegam a culpabilizar os moradores por se acomodarem à situação, sem coragem para defender os interesses da comunidade.

Ambos os períodos exaltaram a capacitação acadêmica dos professores e também concordaram que seria de grande importância que estes profissionais pudessem se especializar mais em questões referentes ao campo. Segundo expresso por eles, isso seria importante não apenas para que os docentes pudessem estabelecer conexões entre o conhecimento acadêmico e os interesses campestres, mas também para que haja uma melhor compreensão do meio em que atuam. Conforme sugerido pelo grupo da tarde, isso seria fundamental para que os docentes conhecessem a realidade em que os estudantes vivem para assim compreendê-los melhor.

O único momento em que o período da manhã citou a turma da tarde foi em relação à falta de respeito com relação à conservação da escola no que tange a questões ambientais e depredação do patrimônio. Chegaram a expressar que atitudes como esta causam transtornos para todos, pois afeta os dois períodos, além de demonstrarem também uma certa revolta por este comportamento inconsequente. Para eles, estes estudantes querem apenas chamar a atenção, mostrar que são fortes e descolados.

Comportamentos como estes são reafirmados pelo período da tarde, eles admitem que existem excessos por parte deste turno e que outras atitudes se somam a estes comportamentos

como: gazeta, uso de bebidas alcoólicas, comportamento agressivo e agressões verbais. De maneira não tão velada, relatam que estes comportamentos são fruto da forma como se sentem tratados pela escola. Segundo eles, atitudes como esta seriam reflexo da maneira como se percebem, como excluídos, preteridos e sem voz.

A gravidade deste problema é sentido na falta de sentido que veem na escola, ao se perceberem como peças num sistema que aparentemente lhes indica quais comportamentos são adequados ou não, mas que não sinaliza como poderão mudar uma realidade que aparentemente lhes vêm incomodando. Ao notarem que aparentemente não avançarão dentro deste sistema, que já lhes indica qual lugar eles devem ocupar na sociedade, estes jovens partem para enfrentamentos que momentaneamente lhes dão sensação de poder.

Importante ressaltar aqui que, embora o período matutino não possua comportamentos equivalentes aos enfrentamentos observados no período vespertino, demonstram que suas opiniões não diferem do outro turno, uma vez que também não veem sentido nos estudos para aqueles que pretendem permanecer no campo.

Ao invés de agirem por meio de atitudes mais hostis como o período da tarde, o período da manhã demonstra atitudes como pontualidade, bom comportamento e respeito, no entanto, ao dizerem não ver sentido para o ensino que lhes é ofertado, demonstram que apenas cumprem um papel dentro do sistema e que isso lhes garante vantagem e harmonia no ambiente.

No entanto, ambos os períodos demonstraram concordâncias em pontos cruciais sobre o que consideram importante para uma escola do campo. Segundo sugestões expressadas por eles, os estudantes manifestaram um grande interesse por atividades práticas e consideram que, sendo uma escola do campo, o entorno da escola deve ser mais utilizado, favorecendo, desta forma, a ampliação de seus conhecimentos e a manutenção do meio.

Isso é comprovado por meio das queixas dos dois períodos no que se refere à forma como percebem a metodologia utilizada pelos professores. Em concordância, consideram que os métodos utilizados pelos docentes são conteudistas e desinteressantes, agravado pelo fato de que, muitas vezes, os docentes continuam insistindo em determinada metodologia mesmo percebendo que ela não atinge a maioria.

Sendo assim, a falta de motivação dos educandos (as) ultrapassa o diagnóstico de comodismo citado pelo PPP da referida escola. Para que estes jovens se sintam motivados a mudar a realidade em que se encontram é necessário que a escola estimule a mudança e a transformação por meio de um ensino libertador e democrático que se relacione com o meio em que está inserida e incentive a inserção da comunidade no contexto escolar para que juntos

sejam encontrados mecanismos para a superação dos entraves que dificultam o acesso destes jovens à continuação de seus estudos por meio de capacitação e especialização.

Em muitos momentos, os educandos/educandas demonstram que existe sim curiosidade e interesse por assuntos relacionados ao aprimoramento científico, uma vez que manifestaram o interesse por projetos que envolvam a especialização e técnicas que os auxiliem no meio em que vivem. Isso comprova que o estudo não lhes é desinteressante, mas que é necessário que seja estruturado a partir de suas expectativas e interesses, sendo estes fatores primordiais para o despertar da curiosidade estudantil, uma vez que estarão intrinsicamente ligados ao meio.

Sendo assim, é necessário observar com atenção os sentimentos expressos pelos estudantes por meio de seus desabafos. Embora as atitudes do período vespertino demonstrem aparente desinteresse e agressividade para com a escola, é importante observar que demonstraram, assim como os estudantes da manhã, interesse em executar atividades práticas para melhoramento da escola como horta, mutirão, atividades práticas de cuidados com a natureza.

Esta demonstração de interesse é um sinal de que, embora as atitudes sejam conflitantes, estes jovens manifestam preocupação com o meio ao sugerirem atividades mais práticas e concretas. Por meio de sinais que captam dos espaços em que se desenvolvem, percebem o quanto atividades coletivas são importantes para sua humanização, pois é por meio desta relação dialógica com o meio e com os demais que estes sujeitos estarão não apenas produzindo, mas se produzindo como seres humanos.

Estes jovens, desta forma, deram indicações importantes sobre a maneira como percebem a escola. Embora a diferença de turnos apresente disparidade no comportamento dos estudantes, nota-se que existem mais pontos congruentes do que divergentes sobre suas percepções.

Seja através de um comportamento cordato e pacífico como apresentado pela turma da manhã, seja pelos enfrentamentos e agressividades apresentados à tarde, estes jovens demonstram que o formato de instituição que lhes chega é bem distante do que esperam de uma escola do campo.

Segundo apresentado, a escola estaria tão preocupada em transmitir conteúdos que estaria deixando de lado o óbvio, que seria um ensino voltado às necessidades reais destas populações que frequentam a instituição. Ao não se sentirem representados, não veem sentido na instituição e em todo o conhecimento que ela pode vir a lhes oferecer, uma vez que este se encontra descompactado da realidade local, abstrato e distante.

O grande desafio que a escola enfrentará, se quiser superar os entraves que a distanciam de seus estudantes, será o de romper com a invisibilidade destes sujeitos. Desta forma, a voz destes jovens é um instrumento valioso para a superação dos abismos que se interpõem entre escola e estudantes.

Sendo assim, este é primeiro passo para que estes jovens superem a percepção de que são tratados apenas como peças que se ajustam em um jogo do qual participam como figurantes. Ao se reconhecerem dentro da instituição, terão a oportunidade de romper com as amarras que os distancia da escola e, assim, sentindo-se integrados ao meio, poderão se perceber como sujeitos sociais, agentes de transformação e fazedores de História.

## REFERÊNCIAS

- ALENTEJANO, Paulo. **Terra**. In: CALDART, Roseli et al. Dicionário da Educação do Campo. 2ª ed. Rio de Janeiro–São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.
- ANDRÉ, Marli E. D.A. **Etnografia da prática escolar**. São Paulo: Papyrus, 2005.
- APPLE, Michael W. **Educação e Poder**. Porto-Portugal. Editora Porto, 2001.
- ARROYO, Miguel G. **Escola, cidadania e participação no campo**. Revista em Aberto, ano 1, n.9, setembro, 1982.
- \_\_\_\_\_. **Os Movimentos Sociais e a Construção de outros Currículos**. Curitiba: Editora UFPR, 2015.
- \_\_\_\_\_. **As matrizes pedagógicas da educação do campo na perspectiva da luta de classes**. In: Miranda, Sônia Guariza; Schwendler, Sônia Fátima. (coords). Educação do Campo em Movimento: Teoria e Prática – Curitiba: Ed. UFPR, 2010. p. 35-53.
- BOLDRINI, Eliane B. et al. **Projeto RAPPs- Recuperação de Áreas se Preservação Permanente (APPs) na Floresta Atlântica: Adubação verde e plantio de Espécies Nativas na Bacia Hidrográfica do Rio Pequeno**. Antonina: ADEMADAN, 2012.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues; ASSUMPÇÃO, Raiane. **Cultura Rebelde: Escritos sobre a Educação Popular ontem e agora**. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2009.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Cultura (Movimientos de cultura popular)**. In: STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime.(Org) Dicionário Paulo Freire. Ed. Trad. al castellano. Lima: Tarea Asociación Gráfica Educativa, 2015.
- \_\_\_\_\_. **Cultura Popular**. In: STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime.(Org) Dicionário Paulo Freire. Ed. Trad. al castellano. Lima: Tarea Asociación Gráfica Educativa, 2015.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **A pesquisa participante e a participação da pesquisa: Um olhar entre tempos e espaços a partir da América Latina**. In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues; STRECK, Danilo Romeu. Pesquisa Participante: O Saber da Partilha. São Paulo: Ideias e Letras, 2006, p, 21-54.

\_\_\_\_\_. **A Memória do Outono.** Revista de Psicologia da USP, São Paulo, v. 9, 1998.

BRASIL. **Resolução CNE/CB Nº 1, 3 de abril de 2002. Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo.** Brasília, 2002.

BRASIL, MEC. **Educação do Campo: diferença mudando paradigmas.** Cadernos Secad 2, Brasília, DF. Março de 2007.

\_\_\_\_\_. **Resolução nº 4, de 13 de julho de 2010, define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica.** Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica.

BRASIL. **Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, Art. 205,1988.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 90883, 31 de janeiro de 1985. Dispõe sobre a implantação da Área de Proteção Ambiental de Guaraqueçaba, no Estado do Paraná, e dá outras providências.** Diário Oficial, Brasília, DF, 31 de janeiro de 1985

\_\_\_\_\_. (Ministério do Desenvolvimento, Indústria e Comércio Exterior). **Organização Mundial do Comércio Exterior (OMC)** Brasília: 2010.

\_\_\_\_\_. **Observatório da Equidade do Conselho de Desenvolvimento Econômico e Social da Presidência da República.** Brasília: 2011.

\_\_\_\_\_. **As desigualdades na escolarização no Brasil.** Brasília: 2011

CALAZANS, M. Julieta Costa. **Para compreender a educação do estado no meio rural.** Traços de uma trajetória. In: TERRIEN, Jaques; CALAZANS, M. Julieta Costa. **Educação e Escola no campo.** Campinas: Papirus, 1993.

CALDART, Roseli Salete. **Educação do Campo: Notas para uma Análise de Percursos.** **Educação do Campo e Pesquisa II.** p. 102-125, 2009.

\_\_\_\_\_. **Elementos para a construção de um projeto político-pedagógico.** Cadernos Temáticos: Educação do Campo. Curitiba: SEED, 2005, p 23-34.

\_\_\_\_\_. **Educação do Campo.** In: CALDART, Roseli et al. **Dicionário da Educação do Campo.** 2ª ed. Rio de Janeiro–São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

CAMPOS, Maria Aparecida; OLIVEIRA, José Carlos de. **A Agroecologia como Caminho Ético para se Obter Segurança e Soberania Alimentar**. Coninter 3. Salvador-BA, n.3, v.4, p.581-600, 2014.

CHAUÍ, Marilena. **Cultura e democracia**. 2ª ed. Salvador: Secretaria de Cultura, Fundação Pedro Calmon, 2009.

FERNANDES. Bernardo Mançano. **Os Campos da Pesquisa em Educação do Campo: Espaço e Território como Categorias Essenciais. Educação do Campo e Pesquisa: questões para reflexão**. In: MOLINA, Mônica Castagna. Educação do Campo e pesquisa: questões para reflexão (org). Brasília: Ministério de Desenvolvimento Agrário, 2006, p, 28-38.

\_\_\_\_\_. **Os campos da pesquisa em Educação do Campo: espaço e território como categorias essenciais**. MOLINA, Mônica Castagna (Org). Educação do Campo e Pesquisa: questões para reflexão. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006. P. 27-40.

FREIRE, Paulo. **Ação Cultural para a Liberdade e outros escritos**. 5ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

\_\_\_\_\_. **Conscientização: Teoria e Prática da Libertação. Uma Introdução ao pensamento de Paulo Freire**. 3 ed. São Paulo: Editora Moraes, 1980.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do Oprimido**. 31. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa**. 25 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002

GATTI, Bernadete Angelina. **Grupo Focal na Pesquisa em Ciências Sociais e Humanas**. Brasília: Liber Editora, 2005.

MIRANDA, Sônia G.; GHEDINI, Cecília Maria; JANATA, Natacha Eugênia. **Pesquisa e formação de educadores: a organização do trabalho pedagógico da Escola do Campo**. In: GEHRKE, Marcos .In: BUFREM, Leillah S.(Org.) Campo em movimento: Teoria e Prática Cotidiana- v. II. Curitiba: Ed. UFPR, 2010.

GHEDINI, Maria Cecília; JANATA, Natacha Eugênia; SCHWENDLER, Sônia Fátima. **A Educação do Campo e a Diversidade Sociocultural do Campesinato**. In: MIRANDA, S. G.; SCHWENDLER, S.F.. (Org.). Educação do Campo em movimento: teoria e prática cotidiana. Curitiba: Ed. UFPR, 2010, v. 1, p. 177-199.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 6ª ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GOHN, Maria da Glória. **Movimentos Sociais na Contemporaneidade**. Revista Brasileira de Educação. V 16, n 47, 2011, p. 333-361, 2011.

GÓMEZ, A. I. Pérez. **As Funções Sociais da Escola à Reconstrução Crítica do Conhecimento e da Experiência**. In: SACRISTÁN, J. Gimeno; GÓMEZ, A. I. Pérez. Compreender e Transformar o Ensino. Porto Alegre: Artmed, 2000.

GUBUR, Dominique Michèle Perioto; TONÁ, Nilciney. **Agroecologia**. In: CALDART, Roseli et al. Dicionário da Educação do Campo. 2ª ed. Rio de Janeiro–São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, Sexualidade e Educação: das afinidades políticas às tensões teórico-metodológicas**. Reunião Anual da ANPED (29: 2006 : Caxambu) Educação, cultura e conhecimento na contemporaneidade : desafios e compromissos : [anais] Caxambu : ANPED, 2006. Disponível em: [http://www.emdialogo.uff.br/sites/default/files/genero\\_sexualidade\\_e\\_educacao\\_das\\_afinidades\\_politicas\\_as\\_tensoes\\_teorico-metodologicas.pdf](http://www.emdialogo.uff.br/sites/default/files/genero_sexualidade_e_educacao_das_afinidades_politicas_as_tensoes_teorico-metodologicas.pdf). <Acesso em 10 de junho de 2017.

MEC. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. RESOLUÇÃO Nº1 DE 03/04/2002. **Diretrizes Operacionais para a Educação Básica do Campo**. Brasília, 2002.

MÉSZÁROS, István. **A Educação para além do Capital**. 2ª ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

MINAYO, Maria Cecília de. O desafio da pesquisa social. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza (org), Pesquisa Social. Petrópolis- RJ: Vozes, 2016.

MOLINA, Mônica Castagna, SÁ, Laís Mourão. **Escola do Campo** In: CALDART, Roseli et al. Dicionário da Educação do Campo. 2ª ed. Rio de Janeiro–São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

MORIN, Edgar. Trad. Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya. **Os Sete Saberes Necessários para a Educação do Futuro**. São Paulo: Cortez, 2000.

ONÇAY, Solange T. V. et al. **Tecendo percepções na perspectiva de identificar nuances de um marco teórico para a Educação do Campo**. In: MIRANDA, Sônia G.; GHEDINI, Cecília Maria; JANATA, Natacha Eugênia. Educação do Campo em movimento: Teoria e Prática Cotidiana- v. II. Curitiba: Ed. UFPR, 2010.

PARANÁ, Secretaria de Estado da Educação. **Diretrizes Curriculares da Educação do Campo no Paraná**. Curitiba: SEED, 2006.

PEREIRA, Mônica Cox de Britto. **Revolução Verde**. In: CALDART, Roseli et al. Dicionário da Educação do Campo. 2ª ed. Rio de Janeiro–São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO do Colégio do Campo Hiram Rolim Lamas, Antonina, 2015.

POLI, Jaci. **Desenvolvimento e educação: estabelecendo nexos entre diferentes dimensões do contexto do campo**. In: MIRANDA, Sônia G.; GHEDINI, Cecília Maria; JANATA, Natacha Eugênia. Educação do Campo em movimento: Teoria e Prática Cotidiana- v. II. Curitiba: Ed. UFPR, 2010.

\_\_\_\_\_. **II Caderno Temáticos da Educação do Campo. Coordenação da Educação do Campo**. Curitiba: SEED/PR, 2009.

RIBEIRO, Marlene. **Educação Rural**. In: CALDART, Roseli et al. Dicionário da Educação do Campo. 2ª ed. Rio de Janeiro–São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

ROLO, MÁRCIO; RAMOS, Marise. **Conhecimento**. In: CALDART, Roseli et al. Dicionário da Educação do Campo. 2ª ed. Rio de Janeiro–São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

SACRISTÁN, J. Gimeno. **O Currículo: os conteúdos do ensino ou uma análise prática?** In: SACRISTÁN, J. Gimeno; GÓMEZ, A. I. Pérez. Compreender e Transformar o Ensino. Porto Alegre: Artmed, 2000.

\_\_\_\_\_. **O que são Conteúdos de Ensino?** In: SACRISTÁN, J. Gimeno; GÓMEZ, A. I. Pérez. Compreender e Transformar o Ensino. Porto Alegre: Artmed, 2000.

\_\_\_\_\_. **Metamorfoses do Espaço Habitado: fundamentos teóricos e metodológico da geografia**. São Paulo: Hucitec, 1988.

SANTOS, Milton. **O Espaço da Cidadania e Outros Espaços**. 2ª edição. Brasília: Fundação Ulysses Guimarães, 2013.

SCHERER – WARREN, Ilse. **Das mobilizações às redes de movimentos sociais.** Sociedade e Estado, Brasília, v. 21, n.1, p.109-130, 2006.

SCHWENDLER, Sônia F. (Org) **Educação do Campo e Identidade Camponesa.** In: MIRANDA, Sônia G.; GHEDINI, Cecília Maria; JANATA, Natacha Eugênia. Educação do Campo em movimento: Teoria e Prática Cotidiana- v. II. Curitiba: Ed. UFPR, 2010.

\_\_\_\_\_. **As Relações de Gênero e a Educação de Jovens e Adultos nos Assentamentos de Reforma Agrária.** In: Seminário Internacional fazendo Gênero 7, 2006, Florianópolis. Anais do Seminário Internacional fazendo gênero 7. Florianópolis: Editora Mulheres, 2006. Disponível em: [http://www.fazendogenero.ufsc.br/7/artigos/S/Sonia\\_Fatima\\_Schwendler\\_58.pdf](http://www.fazendogenero.ufsc.br/7/artigos/S/Sonia_Fatima_Schwendler_58.pdf).> Acesso em 10 de junho de 2017.

SCHWENDLER, Sonia. F.; REICHENBACH, Vanessa. . **A Educação do Campo no Estado do Paraná: conquistas, avanços/retrocessos e desafios.** In: Silva, Paulo Vinicius; Dias, Lucimar R.; Trigo, Rosa Amália E.. (Org.). Educação e diversidade: justiça social, inclusão e direitos humanos: livro 2: E24 CONAE Paraná: reflexões e provocações. 1ed.Curitiba: Appris, 2015, v. 2, p. 201-225.

SCOTT, J.W. **Gênero: uma categoria útil de análise histórica.** In: **Revista Educação e Realidade**, Porto Alegre, vol. 20, n 2, jul/dez, 1989.

TRIVIÑOS. Augusto N. S. **Introdução à pesquisa em Ciências Sociais.** São Paulo: Atlas, 1987.

\_\_\_\_\_. **A dialética materialista e a prática social.** Revista Movimento: Porto Alegre, v. 12, nº 2, p. 121-142, 2006.

## APÊNDICES

### APÊNDICE A- Estrutura do Grupo Focal realizado com os estudantes

#### *Questão 1*

Das opções listadas de acordo com o PPP da escola, escolha três que a seu ver são mais preocupantes na comunidade em que vive.

- ( ) Alcoolismo
- ( ) Drogadição
- ( ) Gravidez Precoce
- ( ) Baixíssima renda
- ( ) Difícil Acesso à sede do município
- ( ) Sistema de saúde e saneamento básico deficitários
- ( ) Coleta de lixo
- ( ) Falta de conscientização e esforço no que diz respeito às questões ambientais
- ( ) Furtos
- ( ) Baixa instrução (muitos analfabetos)

#### *Questão 2*

A escola apresenta um alto índice de abandono. A que você atribui isso?

#### *Questão 3*

Que ações a escola poderia colocar em prática para solucionar o problema do abandono?

#### *Questão 4*

A escola procura ouvir suas reivindicações? Caso exista esta preocupação, suas reivindicações já foram atendidas?

#### *Questão 5*

Existe uma preocupação por parte dos professores em trabalhar os conteúdos de forma que se relacionem com meio em que você vive?

#### *Questão 6*

O Colégio proporciona momentos como: palestras, apresentações, festas que valorizem e se relacionem com o lugar em que você vive? Você acha isso importante?

#### *Questão 7*

A escola proporciona atividades que estimulem sua criticidade em relação às políticas para os povos do campo?

#### *Questão 8*

Você vê sentido na escola para seu futuro?

**Fonte: Elaborada pela autora**

## APÊNDICE B- Conselho de classe dos alunos 1º Bimestre

Professor representante da turma: \_\_\_\_\_

Série/ Turma: \_\_\_\_\_ data: \_\_\_\_\_

Participantes: \_\_\_\_\_

1) Quanto à estrutura física da escola: O que vocês podem fazer para manter a limpeza, evitar o vandalismo nos banheiros, cuidar das paredes do colégio, do cuidado com as carteiras, enfim, de todo ambiente escolar?

2) Qual a sugestão que a turma faz para diminuir o lixo produzido pelos alunos? (papéis de bala, de chicletes nas carteiras, no chão do colégio...)

3) O relacionamento dos alunos com os funcionários da escola é:

Responsável pelo laboratório de Informática. ( ) Ótimo ( ) Bom ( ) Razoável ( ) Precisa melhorar

Responsável pela Secretaria do Colégio. ( ) Ótimo ( ) Bom ( ) Razoável ( ) Precisa melhorar

Responsável pela Merenda e Refeitório. ( ) Ótimo ( ) Bom ( ) Razoável ( ) Precisa melhorar

Responsáveis pela Limpeza. ( ) Ótimo ( ) Bom ( ) Razoável ( ) Precisa melhorar

Responsável pela Cantina. ( ) Ótimo ( ) Bom ( ) Razoável ( ) Precisa melhorar

Responsável pela Biblioteca. ( ) Ótimo ( ) Bom ( ) Razoável ( ) Precisa melhorar

Equipe Pedagógica. ( ) Ótimo ( ) Bom ( ) Razoável ( ) Precisa melhorar

Equipe Diretiva. ( ) Ótimo ( ) Bom ( ) Razoável ( ) Precisa melhorar

Gostaria de justificar os motivos?

4) E como é o relacionamento da turma com os professores? Quais as dificuldades?

5) A Equipe Pedagógica atende os alunos nas suas necessidades? O que pode melhorar?

6) Qual(is) disciplinas que a turma está encontrando maior dificuldade de compreensão/aprendizado? Justificar cada uma.

7) Quais disciplinas que o professor utiliza mais recursos com fins pedagógicos (TV pen drive, filmes, rádios, música, enfim, que não usam apenas o livro e o quadro negro)

( ) História ( ) Geografia ( ) Inglês ( ) Arte

( ) Matemática ( ) Ens. Religioso ( ) Ed. Física ( ) Ciências

( ) Sociologia ( ) Biologia ( ) Filosofia ( ) Química

8) Que professor fez uso de metodologias diferenciadas em suas aulas sem ser com o uso dos recursos citados acima? Teatro, paródia, maquetes, experiências, etc.

9) Relacione abaixo as atividades que vocês fizeram e que mais gostaram neste bimestre, colocando o nome do professor.

10) Como vocês veem a turma em que estão? O que vocês sugerem de mudança?

11) Existem alunos descomprometidos, que conversam excessivamente, bagunceiros e agressivos em sua turma? Quais são e o que vocês sugerem para mudar estas atitudes?

12) Registre elogios, críticas e/ou sugestões que não estão contempladas nos questionamentos e que a turma gostaria de realizar.

**Fonte Elaborada pela Escola**

### APÊNDICE C- Conselho de classe dos alunos 2º Bimestre

Professor representante da turma: \_\_\_\_\_

Série/ Turma: \_\_\_\_\_ data: \_\_\_\_\_

Participantes: \_\_\_\_\_

- 1) Como é a relação da turma com os professores (as)?
 

Respeitosa                       Não Respeitosa                       Indiferente
  
- 2) Como é a relação da turma entre si?
 

Respeitosa                       Não Respeitosa                       Indiferente
  
- 3) Como está a participação da turma em sala nas diferentes disciplinas (atuação e contribuição para a aula)?
 

Participam em todas                       Participam em algumas  
 Participam raramente                       Não participam
  
- 4) Quais as disciplinas que a turma encontra mais dificuldade?
 

História               Geografia               Inglês               Português  
 Matemática               Ensino Religioso               Educação Física               Ciências  
 Sociologia               Biologia               Filosofia               Química  
 Arte               Física
  
- 5) Como foi o rendimento da turma no 2º Bimestre?
 

Bom                       Regular                       Ruim
  
- 6) Quais disciplinas que o professor utiliza mais recursos com fins pedagógicos (TV, pen drive, filmes, rádios, música) não apenas o livro didático e o quadro negro?
  
- 7) Que professor fez uso de metodologias diferenciadas em suas aulas sem ser com o uso dos recursos citados acima? Exemplo: teatro, paródias, maquetes, experiências, etc...
  
- 8) Houve algum tipo de mudança neste 2º bimestre com relação aos alunos descomprometidos, que conversam excessivamente, bagunceiros e agressivos em sua turma?
  
- 9) Apresente sugestões que possam melhorar com o rendimento da sua turma.

**Fonte- Elaborado pela escola**

## APÊNDICE D- Conselho de classe dos alunos 3º Bimestre

Professor representante da turma: \_\_\_\_\_

Série/ Turma: \_\_\_\_\_ data: \_\_\_\_\_

Participantes: \_\_\_\_\_

### 1- Condições de aprendizagem

- a) Estuda em casa além da véspera das provas? ( ) SIM ( ) NÃO
- b) Interessava-se pela aula participando e colaborando com o professor? ( ) SIM ( ) NÃO
- c) Entrega os trabalhos com pontualidade? ( ) SIM ( ) NÃO
- d) Conversas paralelas em sala de aula. ( ) SIM ( ) NÃO

### 2- Disciplina

- a) Uso de uniforme da escola. ( ) BOM ( ) ÓTIMO ( ) REGULAR ( ) RUIM
- b) Saídas da escola no horário de aulas. ( ) BOM ( ) ÓTIMO ( ) REGULAR ( ) RUIM
- c) Uso de palavrões e desrespeito com os colegas ( ) BOM ( ) ÓTIMO ( ) REGULAR ( ) RUIM

### 3- Auto Avaliação

- a) Compreendo a matéria estudada. ( ) MUITO ( ) POUCO ( ) NÃO COMPREENDO
- b) Sou respeitoso (a) e educado (a). ( ) BOM ( ) POUCO ( ) REGULAR ( ) NÃO TEM
- c) Respeito as normas da escola. ( ) BOM ( ) ÓTIMO ( ) REGULAR ( ) RUIM

4- Como foi o rendimento no da sala no 3º bimestre?

5- A indisciplina / desinteresse de alguns contribuiu para o baixo rendimento as sala?

6- O que os alunos podem fazer para melhorar o rendimento da sala?

7- O que os professores podem fazer para melhorar o rendimento da sala?

8- O que a direção/coordenação pode fazer para melhorar o rendimento da sala?

**Fonte Elaborada pela escola**

## APÊNDICE F- TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Caro Responsável/ Representante Legal

Gostaríamos de obter o seu consentimento para o menor \_\_\_\_\_ participar como voluntário da pesquisa intitulada: As Vozes do Campo: a percepção dos estudantes sobre a escola.

O objetivo deste estudo é: Compreender como os estudantes do campo percebem a escola. Os resultados contribuirão para a obtenção de um panorama sobre como os jovens do campo percebe seu local de estudo e, desta forma, auxiliar no aprimoramento da escola para, desta forma, tornar este ambiente mais próximo à sua realidade. A forma de participação consiste em um grupo focal, técnica de entrevista em grupos.

Esclarecimentos:

- a) O nome do estudante não será utilizado em qualquer fase da pesquisa, o que garante o anonimato e a divulgação dos resultados será feita de maneira a não identificar os voluntários.
- b) Não será cobrado nada, não haverá gastos e não estão previstos ressarcimentos ou indenizações.
- c) A participação é voluntária e que poderá deixar de participar ou retirar o consentimento, ou ainda descontinuar a participação se assim o preferir, sem penalização alguma ou sem prejuízo de qualquer natureza.

Eu, \_\_\_\_\_ (nome do responsável ou representante legal), portador do RG nº: \_\_\_\_\_, confirmo que a pesquisadora Ariane Berg Albuquerque explicou-me os objetivos desta pesquisa, bem como a forma de participação . Portanto eu concordo em dar meu consentimento para o menor participar como voluntário desta pesquisa.

Local e data: \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 20 \_\_\_\_\_

**Fonte adaptada do modelo oferecido pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná.**