



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA — UESB**  
**PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO — PPG**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO — PPGEN**  
**MESTRADO ACADÊMICO EM ENSINO**



**CLEONICE MATOS AMARAL**

**ESCOLA DO CAMPO NA CIDADE: CONCEPÇÕES E SENTIDOS DOS SUJEITOS  
DO COLÉGIO ESTADUAL DO CAMPO DE BOTUPORÃ**

**Vitória da Conquista — BA**

**2023**

**CLEONICE MATOS AMARAL**

**ESCOLA DO CAMPO NA CIDADE: CONCEPÇÕES E SENTIDOS DOS SUJEITOS  
DO COLÉGIO ESTADUAL DO CAMPO DE BOTUPORÃ**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, como requisito para obtenção do título de Mestre em Ensino.

Orientadora: Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>.Kergilêda Ambrósio de Oliveira Mateus

**Vitória da Conquista — BA**

**2023**

A513e

Amaral, Cleonice Matos.

Escola do campo na cidade: concepções e sentidos dos sujeitos do Colégio Estadual do Campo de Botuporã. / Cleonice Matos Amaral, 2023.

182f. il.

Orientador (a): Dr<sup>a</sup>. Kergilêda Ambrósio de Oliveira Mateus.

Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Programa de Pós-graduação em Ensino – PPGEn, Vitória da Conquista, 2023.

Inclui referência F. 160 – 168.

1. Concepções de Educação do Campo. 2. Escola do Campo na cidade. 3. Identidade da Escola do Campo - Projeto Político-pedagógico. 4. Sujeitos da Educação do Campo. I. Mateus, Kergilêda Ambrósio de Oliveira. II. Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Mestrado Acadêmico em Ensino- PPGEn.

CDD 371.042

*Catálogo na fonte: Juliana Teixeira de Assunção – CRB 5/1890*

UESB – Campus Vitória da Conquista – BA

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO  
MESTRADO ACADÊMICO EM ENSINO

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

**“Escola do campo na cidade: concepções e sentidos dos  
sujeitos do colégio estadual do campo de Botuporã”**


**Autor: Cleonice Matos Amaral**

**Orientadora: Prof. Dr.ª. Kergilêda Ambrosio de Oliveira Mateus**

Este exemplar corresponde à redação final da dissertação defendida  
por **Cleonice Matos Amaral** e aprovada pela Comissão Avaliadora.

Data: 13/04/2023

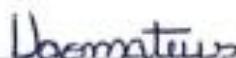
COMISSÃO AVALIADORA



Prof. Dr. José Valdir Jesus de Santana (UESB)



Prof. Dr.ª. Maria Cristina dos Santos (UFSCar)



## AGRADECIMENTOS

A Deus, pelo dom da vida, pela fé, pela família tão especial e por abrir os caminhos para concretização deste sonho.

Aos meus queridos pais, Valdelice e Nelson, minha grande referência de amor, de honestidade e de bondade, por me ensinarem o valor da educação e da vida.

A João Batista, meu querido esposo, pelo apoio, compreensão e cuidado. Seu amor foi essencial na superação das dificuldades.

Aos meus filhos, João Gabriel e Santiago, presentes de Deus que enchem minha vida de alegrias e de sentidos.

Aos meus irmãos e irmãs, pela presença amorosa em minha vida, pela escuta, pelo incentivo e o apoio constante.

Aos meus queridos sobrinhos, pela alegria e leveza que trazem para minha vida.

Ao Programa de Pós-Graduação em Ensino (PPGEn) por possibilitar uma experiência tão enriquecedora, de crescimento pessoal e profissional.

À professora Kergilêda, minha querida orientadora, pessoa incrível, inspiradora e afetuosa. Seu apoio, incentivo, carinho e ensinamentos tornaram possível o meu crescimento e a concretização desse trabalho. Levarei comigo um pouco de você e recordarei, com carinho, de tudo que vivemos e aprendi.

Ao professor Benedito Eugênio, coordenador do PPGEn, seu apoio, afeto e orientações foram imprescindíveis no decorrer dos estudos e na realização deste sonho.

Aos professores do PPGEn, Benedito Eugênio, Danúsia Lago, Tânia Gusmão, Sandra Campos, José Valdir e Kergilêda Mateus, pelos conhecimentos compartilhados.

Às minhas queridas colegas e amigas de orientação, Anne, Giane e Shirley, pelo companheirismo, motivação e partilhas. Levarei comigo um pouco de cada uma de vocês.

Aos meus colegas de turma, que apesar da distância física em virtude da pandemia, se fizeram próximos e presentes e permitiram muitas aprendizagens coletivas.

Aos professores integrantes da banca avaliadora, Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Maria Cristina e Prof. Dr. José Valdir, por prontamente aceitarem o convite e pelas valiosas contribuições a este trabalho por meio das reflexões e sugestões propostas.

À comunidade escolar do Colégio Estadual do Campo de Botuporã, em especial, aos estudantes, professores, coordenadora pedagógica, diretora e funcionários participantes da pesquisa, pela disponibilidade, atenção e colaboração;

Ao Núcleo Territorial de Educação (NTE) 12, pela colaboração e apoio na realização desse trabalho.

À Letícia Azevedo, professora do estágio docente, pela acolhida e a oportunidade de participar das suas aulas na turma de pedagogia.

À minha amiga e colega de trabalho, Tatiane Loiola, gratidão pela caminhada que fizemos juntas na realização deste sonho, por compartilhar as alegrias e as dificuldades de conciliar vida profissional, familiar e formação.

Aos amigos, Mariângela, Sônia, Domingos e Wane, pelo incentivo e apoio para que eu realizasse a seleção do Mestrado e estiveram sempre disponíveis para me ajudar;

À minha amiga, Cida Loiola, gratidão pelo apoio e colaboração nas revisões das produções do mestrado.

À Zélia, pessoa querida, pelo apoio e colaboração nas atividades diárias.

À Amparo Mota, pessoa muito especial que esteve sempre presente nessa trajetória.

Aos colegas coordenadores do NTE 12, pelo incentivo e apoio na difícil tarefa de conciliar trabalho e formação.

Enfim, são muitas pessoas que contribuíram na realização deste sonho e dedicaram um pouco de si para que me tornasse quem eu sou. Por isso, meu reconhecimento, minha gratidão e meu carinho.

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1 — Escolas do Campo da Rede Estadual de Ensino da Bahia (2022) .....	17
Tabela 2 — População de Botuporã (1970 – 2010) .....	18
Tabela 3 — Equipe de profissionais do CECB e estudantes(2022) .....	27
Tabela 4 — Ofertas de ensino da escola (1998 – 2022).....	40
Tabela 5 — Indicadores educacionais do CECB (2015 – 2021).....	41
Tabela 6 — Matrícula do CECB (2018 – 2022).....	43
Tabela 7 — Matrícula do CECB por turma e turno (2022).....	44
Tabela 8 — Quadro docente do CECB (2022).....	45

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 — Escolas do Campo do NTE 12/Rede Estadual de Ensino da Bahia (2022).....	19
Quadro 2 — Perfil dos profissionais do CECB participantes da pesquisa (2022) .....	28
Quadro 3 — Perfil dos estudantes do CECB participantes da pesquisa (2022) .....	30
Quadro 4 — Escolas com denominação alterada .....	37



## LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

AC	Atividade complementar
AEE	Atendimento educacional especializado
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CEB	Câmara de Educação Básica
CECB	Colégio Estadual do Campo de Botuporã
CEE	Conselho Estadual de Educação
CELEM	Colégio Estadual Luís Eduardo Magalhães
CFR	Casa Familiar Rural
CNE	Conselho Nacional de Educação
CF	Constituição Federal
DCRB	Documento Curricular Referencial da Bahia
DOE	Diário Oficial do Estado
DOEBEC	Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EFAs	Escolas Famílias Agrícolas
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ENERA	Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária
FONEC	Fórum Nacional da Educação do Campo
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação e Cultura
MST	Movimento dos Trabalhadores Rurais sem Terra
NTE	Núcleo Territorial de Educação
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
PPP	Projeto político-pedagógico
PRONERA	Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária
PROCAMPO	Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo
PST	Prestação de Serviço Temporário

RBEC	Revista Brasileira de Educação do Campo
REDA	Regime Especial de Direito Administrativo
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SEC	Secretaria da Educação e Cultura
TALE	Termo de assentimento livre e esclarecido
TCLE	Termo de consentimento livre e esclarecido
UESB	Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia
UNB	Universidade de Brasília
UNEB	Universidade do Estado da Bahia
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância

## RESUMO

Esta pesquisa tem como objeto de estudo as concepções e os sentidos dos sujeitos de uma Escola do Campo que está localizada na cidade e tem como questão basilar: quais as concepções de Educação do Campo dos sujeitos do Colégio Estadual do Campo de Botuporã (CECB) e quais os sentidos atribuídos à nova denominação escolar que a classifica como Escola do Campo? Trata-se de uma pesquisa participante de abordagem qualitativa, visto que possibilita o estudo da realidade específica dos sujeitos do CECB, considerando suas subjetividades, sentidos, concepções e expectativas em relação ao novo nome da unidade escolar. Tem como objetivo geral, analisar as concepções de Educação do Campo dos sujeitos do Colégio Estadual do Campo de Botuporã e os sentidos atribuídos à nova denominação escolar que a classifica como Escola do Campo. No plano específico, estabelecemos os seguintes objetivos: a) analisar as concepções dos professores, da coordenação pedagógica e da direção em relação à Educação do Campo; b) investigar se os sujeitos do CECB se identificam como sujeitos de uma Escola do Campo; c) analisar os documentos, Projeto Político-pedagógico (PPP) e Portaria Estadual que caracterizam o CECB dentro da modalidade Educação do Campo; d) compreender os sentidos atribuídos pelos sujeitos do CECB à Escola do Campo. Para produção de dados utilizamos as técnicas de rodas de conversa para ouvir os estudantes; entrevista semiestruturada para ouvir os profissionais; questionário para traçar o perfil dos participantes; análise documental para estudo do PPP e da portaria estadual que oficializa a mudança do nome da escola. O *locus* de investigação é o Colégio Estadual do Campo de Botuporã/Bahia e tivemos uma amostra qualitativa de vinte e seis (26) participantes que estavam de acordo em colaborar com o estudo, sendo estudantes, professores, profissionais de apoio e serviço geral, direção e coordenação pedagógica. Para discussão dos dados produzidos recorreremos à análise de conteúdo de Bardin e, por meio da categorização temática, estabelecemos as seguintes categorias: a) concepções de Educação do Campo; b) identidade da Escola do Campo; c) Projeto Político-pedagógico; d) Escola do Campo na cidade; e) reconhecimento do campo e dos estudantes camponeses de forma positiva; f) mudar as práticas educativas da escola e não somente o nome. Os resultados da pesquisa evidenciam que os sujeitos do CECB não veem sentido na mudança apenas do nome da escola sem mudar as práticas educativas da instituição, ainda, não se identificam como sujeitos de uma Escola do Campo, sinalizam que é preciso reconhecer o campo e os estudantes camponeses de forma positiva e também mudar as práticas para construir a identidade como Escola do Campo; apresentam concepções de Educação do Campo com pouca fundamentação, alguns a restringem à modalidade de ensino e sinalizam a necessidade de estudos e formação sobre esse tema. O PPP da escola é anterior à portaria estadual que oficializa a nova denominação e, nesse aspecto, está desatualizado. O referido documento está em processo de (re)elaboração e pode se tornar um instrumento importante para a reconfiguração da escola como espaço de luta e respeito às culturas camponesas do município de Botuporã, para tanto, deve ter como eixo condutor os princípios de uma Escola do Campo e da Educação do Campo almejados pelos movimentos sociais.

**Palavras-Chave:** concepções de Educação do Campo; Escola do Campo na cidade; identidade da Escola do Campo; Projeto Político-pedagógico; sujeitos da Educação do Campo.

## ABSTRACT

This research has as its object of study the conceptions and meanings of the subjects of a rural school that is located in the city and has as its basic question: what are the conceptions of rural education of the subjects of Colégio Estadual do Campo de Botuporã (CECB) and what are the meanings attributed to the new school denomination that classifies it as a rural one? This is a research with a qualitative approach, since it allows the study of specific reality of subjects of the CECB, considering their subjectivities, meanings, conceptions and expectations in relation to the new name of the school unit. Its general objective is to analyze the rural education conceptions of the students of Colégio Estadual do Campo de Botuporã and the meanings attributed to the new school denomination that classifies it as a rural school. We demonstrated the objectives as they follow, in the specific plan: a) analyze conceptions of teachers, of pedagogical coordination and direction in relation to rural education; b) investigate if the CECB students identify themselves as subjects from a rural school; c) analyze documents, political-pedagogical project (PPP) and state ordinance which characterize the CECB within the rural education modality; d) understand the meanings attributed by the subjects of CECB to rural school. For data production, we used conversation round techniques to listen to students; semi-structured interview to listen to professionals; questionnaire to profile the participants; documental analysis for the study of PPP and state ordinance that formalizes the change of name of the school. The research locus is the Colégio Estadual do Campo de Botuporã/Bahia. We had a qualitative sample of twenty-six (26) participants who agreed to collaborate with the study, including students, teachers, support and general service professionals, direction and pedagogical coordination. To discuss the data produced, we resorted to Bardin's content analysis. We established, through thematic categorization, the following categories: a) conceptions of rural education; b) identity of rural school; c) political-pedagogical project; d) rural school in the city; e) recognition of the countryside and peasant students in a positive way; f) change educational practices of school and not just the name. The research results show that the CECB subjects do not see any sense in changing just the name of the school without changing the educational practices of the institution. They still do not identify themselves as subjects of a rural school and indicate that it is necessary to recognize the countryside and peasant students in a positive way and change practices to build identity as a rural school. They present conceptions of rural education with little basis, some restrict it to the teaching modality and signal the need for studies and training on this topic. The PPP of school is prior to the state ordinance, which officializes the new name and, in this respect, is outdated. That document is in process of (re)elaboration and can become an important instrument for reconfiguration of school as a space of struggle and respect for the peasant cultures of the municipality of Botuporã, therefore, it must have as a guiding axis the principles of a school of the countryside and rural education sought by social movements.

**Keywords:** Rural Education concepts; Rural School in the city; Rural School identity; Political-Pedagogical Project; Subjects of Rural Education.

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	13
<b>1 O PERCURSO DA PESQUISA</b> .....	24
<b>1.1 Pressupostos epistemológicos e metodológicos</b> .....	24
<b>1.2 A trajetória da escola e os sujeitos do Colégio Estadual do Campo de Botuporã</b> .....	36
<b>2 EDUCAÇÃO DO CAMPO: CONCEPÇÕES, SUJEITOS, POLÍTICAS, DIRETRIZES E DESAFIOS</b> .....	47
<b>2.1 Educação do Campo: uma construção coletiva</b> .....	48
<b>2.2 Identidade e diversidade dos sujeitos da Educação do Campo</b> .....	60
<b>2.3 Concepções, sentidos e identidades dos sujeitos do CECB</b> .....	69
<b>2.4 Políticas e diretrizes da Educação do Campo</b> .....	83
<b>2.5 Educação do Campo e os desafios do tempo presente</b> .....	92
<b>3 ESCOLA DO CAMPO: PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO, IDENTIDADE E FUNÇÃO SOCIAL</b> .....	100
<b>3.1 Projeto Político-pedagógico e a identidade da Escola do Campo</b> .....	101
<b>3.2 Projeto Político-pedagógico de uma Escola do Campo na cidade</b> .....	107
<b>3.3 Escola do Campo na cidade: que lugar é esse?</b> .....	123
<b>3.4 Colégio Estadual do Campo de Botuporã: uma Escola do Campo?</b> .....	133
<b>3.5 Função social da Escola do Campo</b> .....	146
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	155
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	160
<b>APÊNDICES</b> .....	169
<b>ANEXOS</b> .....	173

## INTRODUÇÃO

A discussão sobre a Educação do Campo tem sido cada vez mais demandada como forma de garantir aos sujeitos camponeses o acesso ao conhecimento como direito social fundamental. A inserção nesse debate implica conhecer as lutas, as políticas, as diretrizes e os desafios do tempo presente desse novo paradigma, para compreender as concepções e os sentidos dos sujeitos de uma Escola do Campo situada na cidade, objeto de estudo da presente investigação.

O interesse por esse objeto de estudo está relacionado com as experiências vivenciadas na trajetória pessoal e profissional. Minha história é repleta de lembranças, afetos, pertencimento e reconhecimento do campo como espaço de vida e produção da existência. Filha de pequenos agricultores, nasci em uma comunidade rural do município de Botuporã/Bahia, vivi os primeiros anos no campo e tive uma experiência intensa com o trabalho na terra, com a criação de animais e com as tradições da comunidade. Essas vivências da infância foram muito significativas, repletas de sentidos e influenciaram as escolhas feitas em meu percurso de vida.

Iniciei minha trajetória de formação escolar em uma instituição rural que ofertava apenas o primário, hoje Ensino Fundamental I, que funcionava na casa da professora. Os primeiros anos estudei em uma turma multisseriada, juntamente com os meus irmãos. Em seguida, minha família migrou para a cidade para que pudéssemos continuar os estudos no Ensino Fundamental II, depois, o curso em magistério de Nível Médio. Essa foi uma realidade vivida por muitas famílias naquele período e contexto, pois ainda não havia o transporte escolar ou mesmo políticas educacionais que garantissem a continuidade dos estudos na comunidade camponesa, realidade que se perpetua até a atualidade.

Após concluir o curso normal em nível médio, iniciei minha carreira profissional no magistério como professora em uma escola pública no campo. Nesse período, trabalhava no diurno com turmas multisseriadas de Educação Infantil e do Ensino Fundamental I, no noturno, atuava como professora alfabetizadora de jovens, adultos e idosos camponeses. Foram 03 (três) anos de profunda imersão social e cultural e de grandes aprendizagens em um contexto marcado por complexidades e desafios que me ajudaram a perceber que atuar na Educação do Campo exige maior responsabilidade social, política e acadêmica para reconhecer as trajetórias individuais e coletivas dos sujeitos camponeses e fazer as escolhas pedagógicas.

As exigências da profissão motivaram a formação em pedagogia na Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Para tanto, me afastei das atividades profissionais em escola no campo e, enquanto estudava na universidade, atuava em projetos educacionais da igreja católica

que atendiam crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade social. Após concluir o ensino superior, regressei para minha terra natal e fui atuar na educação municipal, incluindo o trabalho nas escolas no campo. Em 2010, ingressei na Rede Estadual de Ensino da Bahia como coordenadora pedagógica, desde então, atuo no Colégio Estadual do Campo de Botuporã (CECB) que, em janeiro de 2020, foi denominado como Escola do Campo.

Ao ingressar como mestranda no Programa de Pós-Graduação em Ensino (PPGEn), em nível de mestrado acadêmico, da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), vinculada à linha de pesquisa Ensino, Políticas e Práticas Educativas, tinha como intenção desenvolver um estudo sobre formação de professores da Educação de Jovens e Adultos do Campo (EJA-Campo). No entanto, ainda não estava suficientemente envolvida com o tema e, no primeiro contato com minha professora orientadora, fui instigada a pesquisar uma realidade que estava inquietando a comunidade educacional em que eu estava inserida, uma Escola do Campo na cidade.

A Educação do Campo é um conceito em movimento e sua compreensão como construção coletiva fundamenta uma concepção forjada a partir das lutas históricas dos movimentos sociais camponeses para o acesso dos trabalhadores ao conhecimento produzido na sociedade, problematizando e questionando o paradigma dominante<sup>1</sup> que marca as propostas de escolarização dos povos do campo (CALDART, 2019). Os protagonistas originários dessa modalidade de ensino são os sujeitos do campo que se organizaram em luta pelo direito à escolarização dentro das suas especificidades e exigem reconhecimento enquanto produtores de saberes, diante de suas práticas sociais (CALDART, 2009). Destarte, uma escola dentro desse projeto educativo da classe trabalhadora deve, por meio de suas práticas, fortalecer os camponeses nas lutas históricas de resistência ao capitalismo, e tem sua identidade estabelecida pela sua vinculação à realidade concreta desses sujeitos, reconhecendo-os como produtores de conhecimentos que dialogam com os saberes historicamente construídos pela humanidade (MOLINA; SÁ, 2012).

O reconhecimento da Educação do Campo como direito e responsabilidade pública, como uma modalidade de ensino garantida na legislação federal e estadual confere aos sistemas de ensino a responsabilidade em atender às especificidades dos sujeitos camponeses que têm diferentes formas de viver, de conviver, de trabalhar, de produzir, de pensar, de aprender e de

---

<sup>1</sup> Fernandes e Molina (2004) defendem que os sujeitos coletivos do campo questionam o paradigma do rural tradicional, pois ele elege, seleciona o que lhe interessa como modelo econômico e cultural, cuja referência é a do produtivismo em que o campo é lugar da produção de mercadorias, a serviço do capital. Ao contrário, o paradigma da Educação do Campo reconhece o campo como espaço e lugar de vida e produção da existência.

ensinar. Introduziu, ainda, discussões mais aprofundadas sobre a identidade das escolas do campo, Projeto Político-pedagógico, currículo, propostas pedagógicas, dentre outros (BRASIL, 2002, 2008).

O primeiro passo em direção ao estudo foi um levantamento das pesquisas para conhecimento das produções científicas já realizadas sobre Escola do Campo na cidade. No entanto, realizamos inúmeras buscas, com vários descritores e não localizamos estudos que discutissem, especificamente, Escola do Campo na cidade. Em diálogo com a professora orientadora, optamos por realizar uma revisão sistemática de literatura com o objetivo de analisar as concepções de Educação do Campo presentes em artigos científicos publicados na base do Scielo e na Revista Brasileira de Educação do Campo, no período de 2016 a 2021.

Frente ao exposto, identificamos uma lacuna no tocante a pesquisas no contexto da Educação do Campo que discutam, especificamente, Escolas do Campo na cidade. Os estudos desenvolvidos por Arroyo, Caldart e Molina (2011), Caldart (2004, 2009, 2011, 2012), Molina (2012), Fernandes e Molina (2004), Fernandes (2011) e Souza (2008) abordam uma educação que seja “do Campo” e “no Campo” para atender a escolarização dos sujeitos camponeses. Nessa perspectiva, tratar dessa modalidade de ensino sendo ofertada em uma escola na cidade, configura-se uma abordagem pouco debatida, aparentemente contraditória e carente de novos estudos e aprofundamentos.

O presente estudo analisa uma nova realidade do cenário educacional dos camponeses do município de Botuporã: unidade de ensino, situada em espaço urbano, denominada como Escola do Campo. Destarte, essa pesquisa tem como *locus* de investigação o Colégio Estadual do Campo de Botuporã (CECB), uma escola pública que oferta exclusivamente o Ensino Médio, localizada em área urbana e, no ano de 2020, foi reconhecida, do ponto de vista legal, como Escola do Campo. Convém registrar que o corpo discente da referida unidade de ensino, no ano letivo de 2022, é constituído, majoritariamente, por estudantes residentes nas comunidades rurais do município, cujo percentual é de (58,46%).

É nesse contexto específico, de uma escola pública estadual de ensino médio, localizada na cidade e denominada como Escola do Campo, que se insere a questão de pesquisa da presente investigação: quais as concepções de Educação do Campo dos sujeitos do Colégio Estadual do Campo de Botuporã e quais os sentidos atribuídos à nova denominação escolar que a classifica como Escola do Campo?

Em sintonia com nossa questão de pesquisa, estabelecemos como objetivo geral analisar as concepções de Educação do Campo dos sujeitos do Colégio Estadual do Campo de Botuporã e os sentidos atribuídos à nova denominação escolar que a classifica como Escola do Campo.



No plano específico, estabelecemos os seguintes objetivos: a) analisar as concepções dos professores, da coordenação pedagógica e da direção em relação à Educação do Campo; b) investigar se os sujeitos do CECB se identificam como sujeitos de uma Escola do Campo; c) analisar os documentos, Projeto Político-pedagógico e Portaria Estadual, que caracterizam o CECB dentro da modalidade Educação do Campo; d) compreender os sentidos atribuídos pelos sujeitos do CECB à Escola do Campo.

Convém destacar que os questionamentos que surgiram em razão da nova denominação da escola se constituíram como questões secundárias que dialogam com os objetivos específicos da pesquisa, a saber: os sujeitos do Colégio Estadual do Campo de Botuporã/Bahia se identificam como sujeitos de uma Escola do Campo? Que sentidos são atribuídos pelos estudantes, funcionários, professores, coordenação pedagógica e pela direção à Escola do Campo? Que concepções os professores, a coordenação pedagógica e a direção têm sobre Educação do Campo? Essas questões se constituíram como eixos estruturantes da pesquisa, delineando nosso estudo no sentido de desvelar e compreender essa realidade, fomentar uma reflexão sobre as implicações pedagógicas e administrativas do novo nome da escola e trazer uma contribuição significativa e relevante para os sujeitos que compõem a comunidade escolar<sup>2</sup> e local<sup>3</sup>.

Trata-se de uma pesquisa participante de abordagem qualitativa, e para produção dos dados foram utilizadas as técnicas de rodas de conversa com estudantes, entrevistas semiestruturadas com os profissionais, questionários com os 26 (vinte e seis) participantes da pesquisa e a análise documental do Projeto Político-pedagógico e da portaria estadual que altera o nome da escola. Os dados foram analisados e interpretados com inspiração na técnica de análise de conteúdo de Bardin.

Convém evidenciar que a presente investigação tem muitas relevâncias para o campo científico e social. Apresenta uma contribuição cumulativa para discussão sobre Educação do Campo em nosso país e, também, certo ineditismo no debate sobre escola da cidade transformada em Escola do Campo no município de Botuporã/Bahia. Nessa perspectiva, justifica-se, do mesmo modo, pela sua relevância social, acadêmica e pedagógica para os sujeitos do Colégio Estadual do Campo de Botuporã e, ainda, para outras escolas que estejam nessa mesma condição.

---

<sup>2</sup> Entendemos que a comunidade escolar é formada por professores e profissionais que atuam na escola, por estudantes matriculados e por pais e/ou responsáveis dos alunos.

<sup>3</sup> A comunidade local integra as pessoas do entorno da escola, um espaço de proximidade escolar.

De acordo com os dados disponibilizados pela coordenação da Educação do Campo da Secretaria da Educação do estado da Bahia, no ano de 2022, a Rede Estadual de Ensino tem 544 (quinhentas e quarenta e quatro) unidades de ensino denominadas como do campo, sendo em povoados, distritos, cidades e assentamentos, conforme Tabela 1, a seguir.

Tabela 1 — Escolas do Campo da Rede Estadual de Ensino da Bahia (2022)

<b>Forma de Ofertas/localização</b>	<b>Nº de Escolas</b>
Escolas do Campo (povoados, distritos)	106
Escolas do Campo na cidade	09
Escolas do Campo em assentamentos	19
Escolas Famílias Agrícolas (EFAs)	31
Casa Familiar Rural (CFR)	03
Anexos	376
<b>Total</b>	<b>544</b>

**Fonte:** elaborado pela pesquisadora com dados da pesquisa (2022).

É possível verificar na Tabela 1 que no estado da Bahia existem 09 (nove) Escolas do Campo localizadas na cidade. De acordo com as informações da Coordenação Estadual de Educação do Campo, a transformação, por decreto, dessas unidades de ensino em Escolas do Campo exige que a instituição escolar atenda, predominantemente, estudantes camponeses, conforme estabelece o Decreto Federal nº 7.352, de 04 de novembro de 2010, e a Resolução do Conselho Estadual de Educação da Bahia CEE/CEB nº 103, de 28 de setembro de 2015. Ainda, tenha uma solicitação formal da escola para que seja reconhecida dentro da modalidade Educação do Campo.

A relevância dessa pesquisa para a comunidade escolar, *locus* dessa investigação e outras que se encontrem nessa condição, está em dispor dos princípios e fundamentos para transformar a escola da cidade em Escola do Campo. Nesse sentido, os referenciais teóricos e legais desse estudo podem subsidiar a formação da equipe gestora, dos professores e demais funcionários da instituição e contribuir no processo de escuta, análise e compreensão dos sujeitos e suas realidades para (re)elaboração do Projeto Político-pedagógico da instituição, estabelecendo novos parâmetros de funcionamento no âmbito administrativo e pedagógico, em consonância com a nova denominação.

A importância social desse estudo se justifica pelo contexto em que está inserido. O município de Botuporã, emancipado no ano de 1962, possui área territorial de 552,57 Km<sup>2</sup>, localiza-se no sudoeste da Bahia a 751 km da capital. Integra-se às especificidades do Território

de Identidade<sup>4</sup> Bacia do Paramirim e tem uma população predominantemente campesina, conforme Tabela 2, adiante, embora verifica-se uma redução nesse contingente.

Tabela 2 — População de Botuporã (1970 – 2010)

<b>Ano</b>	<b>Total de habitantes</b>	<b>População urbana (total e %)</b>		<b>População rural (total e %)</b>	
<b>1970</b>	17.274	2.259	13.1%	15.015	86.9%
<b>1980</b>	21.032	3.632	17.3%	17.400	82.7%
<b>1991</b>	10.254	1.762	17.2%	8.492	82.8%
<b>2000</b>	11.522	3.251	28.2%	8.271	71.8%
<b>2010</b>	11.162	4.076	36.6%	7.086	63.4%

**Fonte:** elaborado pela pesquisadora com dados do SEI (2010) e IBGE (2010).

Os dados da Tabela 2 apresentam que Botuporã viveu uma brusca redução em seu total de habitantes no período compreendido entre 1980 e 1991. Essa redução se deu em função das perdas territoriais provocadas pela emancipação política de Tanque Novo, em 1985, e de Caturama, em 1989. Confirmam, ainda, que Botuporã, desde os seus primórdios, é um município campesino, contudo, desde 1970, começou a apresentar um crescente aumento da população urbana e uma queda gradativa da população rural que ainda é predominante (63,4%).

As mudanças ocorridas no campo brasileiro nas últimas décadas intensificaram o êxodo rural e, em Botuporã, provavelmente a falta de perspectiva de vida no campo, as condições climáticas desfavoráveis e a ausência de políticas públicas que atendam as especificidades e as reais necessidades da população rural, intensificou, ainda mais, esse processo de saída das comunidades rurais. Além desses aspectos, a falta de escolas no campo historicamente estimulou a migração dos campesinos para cidade em busca do acesso à educação escolar. O resultado do próximo censo demográfico indicará a situação atual, no entanto, possivelmente, tenhamos uma redução ainda maior da população rural de Botuporã.

Convém destacar, além disso, que as populações campesinas do referido município são constituídas por agricultores familiares que sobrevivem da agricultura, da criação de bovinos e pequenos animais, de benefícios de programas sociais ou aposentadorias, são trabalhadores rurais que produzem suas condições materiais de sobrevivência por intermédio de atividades nas comunidades rurais e, também, na cidade como: servidores públicos, trabalhadores no comércio, empregadas domésticas e em pequenas indústrias, entre outros. Desse modo,

<sup>4</sup> O Estado da Bahia organiza os seus 417 municípios em 27 Territórios de Identidade, que se constituem como unidades de planejamento das Políticas Públicas, delineadas por meio de agrupamentos identitários municipais, geralmente contíguos, formados de acordo com critérios sociais, culturais, econômicos e geográficos (BAHIA, 2019).

podemos compreender que o campo do município de Botuporã tem suas especificidades, seja pelas condições geográficas de clima e solo, ou pelas questões sociais, econômicas e culturais.

Sendo um município predominantemente campesino, discutir e problematizar a educação para as populações do campo é uma ação de extrema relevância, com impactos sociais na vida desses povos. Nesse propósito, reconhecer e valorizar a diversidade e as identidades dos sujeitos campesinos, considerar suas especificidades na organização e identidade escolar poderá contribuir no desenvolvimento de práticas pedagógicas contextualizadas que tenham sentido e significado para esses sujeitos, repercutindo em suas trajetórias escolares, que, em muitos casos, não chegam a concluir o Ensino Médio.

Ressaltamos, ainda, a relevância social dessa pesquisa no contexto do Território de Identidade Bacia do Paramirim, espaço constituído por 08 (oito) municípios: Botuporã, Boquira, Caturama, Érico Cardos, Ibipitanga, Macaúbas, Rio do Pires e Paramirim que apresenta um percentual de 63,67% dos habitantes residindo nas comunidades rurais. Conforme dados do Diagnóstico das Escolas do Campo do Estado da Bahia (2015), é a região do estado que concentra uma maior população rural. Nessa perspectiva, é uma realidade que precisa ser pesquisada e reconhecida no sentido de tencionar as políticas públicas educacionais direcionadas à grande população campesina desse território.

Destacamos, igualmente, a relevância desse estudo no contexto do Núcleo Territorial de Educação (NTE) 12, com sede na cidade de Macaúbas/Bahia que compreende os 08 (oito) municípios do Território de Identidade Bacia do Paramirim. De acordo com os dados disponibilizados pelo referido núcleo, no ano de 2022, essa regional tem 22 (vinte e duas) unidades de ensino denominadas como do campo, sendo em povoados, distritos e cidades, conforme descrito no Quadro 1, adiante.

Quadro 1 — Escolas do Campo do NTE 12/Rede Estadual de Ensino da Bahia (2022)

<b>Forma de Oferta</b>	<b>Nome/Localização</b>	<b>Nº de Escolas</b>
Escolas do Campo (povoados, distritos)	Colégio Estadual do Campo de Ibiajara - Distrito de Ibiajara em Rio do Pires	01
Escolas do Campo na Cidade	Colégio Estadual do Campo de Botuporã Colégio Estadual do Campo de Ibipitanga	02
Escolas Famílias Agrícolas (EFAs)	Escola Família Agrícola de Botuporã - cidade Escola Família Agrícola de Boquira – cidade Escola Família Agrícola de Paramirim - cidade Escola Família Agrícola de Macaúbas – Distrito de Pajeú	04
Anexos	Distritos/povoados	15
<b>Total</b>	<b>22</b>	

**Fonte:** elaborado pela pesquisadora com dados da pesquisa (2022).

De acordo com os dados do Quadro 1, temos no NTE 12 duas unidades de ensino localizadas na cidade e denominadas como Escolas do Campo: o Colégio Estadual do Campo de Botuporã e o Colégio Estadual do Campo de Ibipitanga. Segundo informações do núcleo regional, o processo de mudança de denominação dessas instituições seguiu o mesmo trâmite já descrito acima. Observamos, ainda, que dos 08 (oito) municípios da regional, 50% tem Escolas Famílias Agrícolas (EFAs): Botuporã, Boquira, Paramirim e Macaúbas, sendo que 03 (três) escolas são sediadas em áreas urbanas. Nesse sentido, das 22 (vinte e duas) unidades de ensino do campo do referido núcleo regional, mais de 22% estão localizadas nas cidades. Esses dados são complexos e demandam um tensionamento no sentido de compreender suas contradições e interesses.

Nesse contexto, a pesquisa científica, Escola do Campo na cidade: concepções e sentidos dos sujeitos do Colégio Estadual do Campo de Botuporã, poderá contribuir no fomento do debate teórico-prático em torno dessa temática, podendo fortalecer as lutas por políticas públicas educacionais construídas com a participação efetiva dos povos campestres, atendendo às suas reais demandas. Além disso, tal estudo poderá fomentar impactos positivos na organização das escolas, nas práticas pedagógicas e na garantia do direito à educação da população rural no referido território de identidade.

O presente trabalho está estruturado em 03 (três) capítulos, além da introdução, das considerações finais e referências. No capítulo 1 tratamos do percurso da pesquisa em duas seções, a primeira discorre sobre a classificação e a tipologia, o universo, as técnicas de produção de dados, a análise e a interpretação. Na segunda seção trazemos, de forma breve, a trajetória da escola e os sujeitos do Colégio Estadual do Campo de Botuporã, o palco e os atores da nossa pesquisa, para favorecer a compreensão da genealogia e do contexto do nosso objeto de estudo, bem como, enfatizar sua relevância para a comunidade escolar e local.

O capítulo 2 intitulado *Educação do Campo: concepções, sujeitos, políticas, diretrizes e desafios* está organizado em 05 (cinco) seções. Na primeira, trazemos elementos para o debate da concepção de Educação do Campo por meio dos seus fundamentos e da construção conceitual desenvolvida em sua trajetória. Na seção 2 apresentamos uma reflexão sobre os sujeitos da Educação do Campo, destacando os protagonistas originários e os destinatários, assim como a diversidade e a identidade que os constitui. Na seção *Concepções, sentidos e identidades dos sujeitos do CECB* apresentamos uma análise sobre as concepções de Educação do Campo e identidades dos sujeitos com base nos dados empíricos em diálogo com nosso referencial teórico. Na seção 4, *Políticas e Diretrizes da Educação do Campo*, debatemos sobre a construção dessa política, ressaltando o processo que sustentou sua formulação e os principais

marcos normativos em âmbito nacional e estadual. Na última seção, discutimos os desafios do tempo presente da Educação do Campo, para tanto, são destacados o avanço das forças conservadoras e reacionárias do país, além dos impactos na escola pública e na escolarização dos sujeitos camponeses.

O capítulo 3 *Escola do Campo: Projeto Político-pedagógico, identidade e função social* está estruturado em 05 (cinco) seções. Na primeira, trazemos uma discussão sobre o PPP, pontuando que para cumprir as finalidades a que se propõe ele deve ser fruto do trabalho coletivo, para tanto, demanda uma escola democrática e com autonomia pedagógica. Ainda nessa seção, tratamos da identidade da Escola do Campo que se estabelece pela sua vinculação aos sujeitos da sua ação educativa. Na seção 2, apresentamos uma análise do Projeto Político-pedagógico do CECB, evidenciando os aspectos relacionados ao atendimento da população camponesa em consonância com os princípios da Educação do Campo. Na seção *Escola do Campo na cidade: que lugar é esse?* apresentamos uma reflexão sobre as contradições, os limites, as possibilidades e a legislação que a regulamenta. Na seção 4, intitulada *Colégio Estadual do Campo de Botuporã: uma Escola do Campo?* apresentamos uma reflexão sobre os sentidos atribuídos pelos sujeitos do CECB à nova denominação escolar. Na última seção, tratamos da função social das Escolas do Campo que está relacionada com os desafios do tempo presente e com a realidade concreta dos seus sujeitos. Pontuamos, ainda, a importância de combater a visão neoliberal da função social e reconstruir a escola como espaço de resistência e vivência de valores humanos fundamentais na sociabilidade e equilíbrio da pessoa.

O referencial teórico do presente estudo está fundamentado em diversos autores e pesquisadores que auxiliam na análise e na compreensão dos dados empíricos da pesquisa. Para estruturar os pressupostos epistemológicos e metodológicos, no capítulo 1, fundamentamo-nos em Bardin (1977), Brandão (1983), Ludke e André (1986), Gil (1994), Chizzotti (2000), Gomes (2008), Minayo (2008, 2017), Camini (2009), Silva e Fossá (2013), Melo (2014) e Triviños (2019).

No capítulo 2, para discutir concepções de Educação do Campo, apoiamos-nos em: Caldart (2007, 2009, 2011, 2012, 2015, 2019), Fernandes e Molina (2004), Jesus (2004), Munarim (2011), Munarim e Locks (2012), Machado e Vendramini (2013), Molina (2015), Souza (2018), Amaral e Mateus (2022). Para tratar de educação rural recorreremos a Souza (2008) e Ribeiro (2012). Para discutir a concepção de educação nos referenciamos em Freire (1983, 1987, 1996) e Arroyo (2012). Para discutir sobre os sujeitos da Educação do Campo, ancoramo-nos nos estudos de Fernandes e Molina (2004), Caldart (2009, 2012), Souza (2008), Fernandes, Cerioli e Caldart (2004), Pontes (2012) e Arroyo (2014). A discussão sobre identidades e

diversidade está fundamentada em Woodward (2000), Silva (2000), Hall (2000, 2013), Jesus (2004), Castells (2006), Batista (2007), Rios (2011), Rossato e Praxedes (2015). A seção políticas e diretrizes da Educação do Campo está referenciada em Fernandes, Cerioli e Caldart (2004), Fernandes (2011), Molina e Freitas (2011), Tafarel e Molina (2012), Molina (2012), Munarim e Locks (2012), D’Agostini e Vendramini (2014) Arroyo (2014), Caldart (2015), Soares (2018), Marque, Pereira e Silva (2021). A seção *Educação do Campo e os desafios do tempo presente* está fundamenta em Molina (2010, 2015), Nascimento (2011), Munarim e Locks (2012), Freitas (2014, 2019) e Caldart (2015).

No capítulo 3, as discussões sobre Projeto Político-pedagógico e gestão democrática estão referenciadas em Gadotti (1994), Veiga (1998; 2009), Paro (2003) e Vasconcelos (2008; 2013). O debate sobre a identidade e a concepção de Escola do Campo se fundamenta em Caldart (2004; 2012), Munarim (2011), Ribeiro (2012), Molina e Sá (2012), Marques (2016) e Souza (2018). A seção Escola do Campo na cidade está sustentada em Freire (1987, 1996), Veiga (1998), Fernandes e Molina (2004), Caldart (2004, 2009, 2011), Martins (2008), Munarim (2011), Fernandes, Cerioli e Caldart (2004), Fernandes (2011), Rios (2011), Ribeiro (2012), Molina e Sá (2012), Munarim e Schmidt (2013), Bogo (2014), Libâneo (2016), Souza (2018) e Soares (2018). A seção função social da Escola do Campo se fundamenta em Bueno (2001), Caldart (2004, 2011, 2020), Mészáros (2008), Martins e Neves (2012), Libâneo (2016), Souza (2018) e Freitas (2019).

Referenciamos-nos, ainda, na legislação nacional e do Estado da Bahia: Constituição Federal de 1988, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9.394/1996, Parecer CNE/CEB nº 36, Resolução CNE/CEB nº 01/2002, Resolução CNE/CEB nº 02/2008, o Decreto Federal nº 7.352/2010, Resolução CNE/CEB nº 04/2010, Parecer CNE/CEB nº 01/2006, Estatuto da Criança e do Adolescente Lei nº 8.069/1990, Parecer CEE/BA nº 234/2015, Resolução CEE/BA nº 103/2015.

Tencionamos que os resultados dessa investigação científica possam colaborar, significativamente, com a comunidade escolar, *lócus* da pesquisa, espaço em que estou inserida e atuo como coordenadora pedagógica. Além disso, que contribuam na constituição da identidade escolar por meio do reconhecimento positivo do campo e dos estudantes camponeses e, para além da identidade, fomente uma *práxis* educativa revolucionária<sup>5</sup>. Do mesmo modo,

---

<sup>5</sup> Nos referenciamos no conceito de *práxis*, de tradição marxista, voltado para a análise do modo de produção capitalista, alocado por Freire à educação e à luta pela emancipação humana. Em *Pedagogia do Oprimido* (1987), Freire conceitua *práxis* como uma ação transformadora/libertadora e, ao mesmo tempo, teórico (reflexão)-prática (ação).

que auxilie no processo de (re)elaboração do PPP da escola, provocando o entendimento de que este documento só terá sentido se for construído tendo por base os princípios de uma Escola do Campo, sendo adotados como o eixo condutor de todo o processo formativo da instituição. No tocante à área pesquisada, esperamos contribuir no debate teórico-prático sobre concepções e sentidos dos sujeitos de uma Escola do Campo na cidade, tema contraditório e complexo que exige novos estudos.



## 1 O PERCURSO DA PESQUISA

Partindo da compreensão de que a metodologia da pesquisa é essencial no processo de produção científica, dedicamos este capítulo para tratar das abordagens teóricas e metodológicas que sustentaram essa investigação e contribuíram na resolução da nossa questão de pesquisa e no alcance dos objetivos estabelecidos. Na primeira seção, discutimos os nossos pressupostos epistemológicos e metodológicos, já na segunda descrevemos, de forma breve, a trajetória do Colégio Estadual do Campo de Botuporã e os sujeitos que constituem essa unidade escolar.

É mister ressaltar, com fundamento em Minayo (2008, p. 14), que a metodologia da pesquisa é “[...] caminho do pensamento e a prática exercida na abordagem da realidade”. Conforme a autora, esse percurso de organização do pensamento para compreender a realidade inclui o método, os instrumentos e a criatividade do pesquisador para construir um caminho investigativo que favoreça a construção do conhecimento científico sobre o objeto de estudo.

### 1.1 Pressupostos epistemológicos e metodológicos

A pesquisa realizada é qualitativa, pois, com referência em Chizzotti (2000, p. 79), “A abordagem qualitativa parte do fundamento de que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, uma interdependência viva entre o sujeito e o objeto, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito”. Optamos por esta abordagem por nos permitir uma descrição fidedigna da escola *locus* dessa investigação e das subjetividades dos sujeitos participantes da pesquisa, considerando suas expectativas, as concepções e os sentidos atribuídos por eles à Educação do Campo e à Escola do Campo na cidade.

O método utilizado nessa investigação foi inspirado no Materialismo histórico dialético e nos procedimentos característicos da pesquisa qualitativa. De acordo com Triviños (2019), o pesquisador que segue esse método deve ter presente em seus estudos uma concepção dialética da realidade natural e social, do pensamento, da materialidade dos fenômenos e uma compreensão clara dos conceitos capitais do materialismo histórico. Em sintonia com esse posicionamento, Pires (1997, p. 87) argumenta que o referido método “[...] caracteriza-se pelo movimento do pensamento através da materialidade histórica da vida dos homens em sociedade, isto é, trata-se de descobrir (pelo movimento do pensamento) as leis fundamentais que definem a forma organizativa dos homens durante a história da humanidade”. Conforme pontua a autora, essa possibilidade de conhecimento da realidade empírica exige uma reflexão

teórica que envolve o movimento do pensamento em busca de uma compreensão plena da realidade concreta, pensada e entendida em suas diversas contradições materiais e históricas.

Em nosso caminhar metodológico, buscamos capturar o movimento histórico e material que é a produção, o tecer de uma escola da cidade sendo transformada em Escola do Campo. Nesse processo dialético e contraditório, tentamos desvelar a essência da realidade e sair da aparência de apenas dizer que é uma unidade de ensino do campo. Nessa perspectiva, a lógica dialética de compreensão da realidade tem na contradição um princípio fundamental. Para Pires (1997, p. 87)

O princípio da contradição, presente nesta lógica, indica que para pensar a realidade é possível aceitar a contradição, caminhar por ela e apreender o que dela é essencial. Neste caminho lógico, movimentar o pensamento significa refletir sobre a realidade partindo do empírico (a realidade dada, o real aparente, o objeto assim como se apresenta à primeira vista) e, por meio de abstrações (elaboração do pensamento, reflexões, teoria), chegar ao concreto: compreensão mais elaborada do que há de essencial no objeto, objeto síntese de múltiplas determinações, concreto pensado.

Perante essa perspectiva, para compreender a realidade concreta, o ponto de partida é a empiria, a aparência e, por meio das abstrações teóricas, será possível chegar ao real pensado, à essência do concreto. Em sintonia com esse caminho metodológico, entendemos que a nossa pesquisa é uma produção histórica e material, atravessada por contradições, que vai contribuir com a compreensão da realidade por meio de uma teoria que se coaduna com a prática. Assim, buscamos desvelar, dentro dos determinantes históricos e suas limitações, as concepções e sentidos dos sujeitos de uma Escola do Campo na cidade. Ademais, a própria lógica de uma Escola do Campo na cidade é, por si só, contraditória.

Considerando os objetivos da pesquisa, realizamos um estudo exploratório por melhor atender ao propósito de aprofundar, investigar e desvelar o tema Educação do Campo e os sujeitos atendidos por essa modalidade de ensino no CECB. Uma unidade de ensino que foi denominada como Escola do Campo, no ano de 2020, e, em virtude dessa mudança de denominação, apresenta-se como uma realidade a ser explorada e compreendida por uma investigação científica. Nos fundamentamos em Triviños (2019), ao defender que os estudos exploratórios permitem ao investigador aumentar sua experiência em torno de determinado problema e aprofundar o seu estudo e conhecimento.

Com base nos procedimentos técnicos, nosso estudo é classificado como pesquisa participante, pois entendemos que é uma referência de pesquisa científica comprometida com a transformação social em face do conhecimento da realidade em benefício do coletivo. Para Brandão (1983), a pesquisa é compreendida como prática de participação e de

comprometimento dos sujeitos no processo de investigação e transformação social. Nesse intuito, pesquisador e pesquisados são sujeitos de um trabalho comum, porém, com atribuições distintas. Em nossa pesquisa tivemos a participação ativa dos discentes e dos profissionais do CECB, participantes dessa investigação, que contribuíram na compreensão do nosso objeto de estudo.

Convém ressaltar que atuo na coordenação pedagógica da referida instituição de ensino, *lócus* da pesquisa, desse modo, sou parte interessada e envolvida nesse processo de construção de uma Escola do Campo na cidade. Reconhecemos o limite da crítica no momento da análise dos dados empíricos, no entanto, como sujeito participante da investigação pretendemos dar uma contribuição relevante por meio da análise dessa realidade concreta, dos referenciais teóricos e legais que poderão subsidiar a (re)elaboração do PPP e a transformação da escola, até onde for possível.

Com fundamento em Minayo (2008, p. 26), organizamos esse trabalho em três etapas: “exploratória, trabalho de campo e análise e tratamento do material empírico e documental”. Na primeira realizamos a pesquisa bibliográfica em torno dos temas: bases teóricas e metodológicas da pesquisa científica nas ciências humanas; concepções, sujeitos, políticas, diretrizes e desafios da Educação do Campo; identidade, Projeto Político-pedagógico e função social da Escola do Campo.

Importante salientar que nessa etapa realizamos uma revisão sistemática de literatura com o objetivo de analisar as concepções de Educação do Campo presentes nos artigos publicados na base da Scielo e na Revista Brasileira de Educação do Campo, no período de 2016 a 2021. Os dados e análises produzidas nessa pesquisa estão descritos no artigo *Concepções de Educação do Campo: uma revisão sistemática da literatura* (AMARAL; MATEUS, 2022).

Na segunda etapa do nosso estudo, realizamos a pesquisa de campo no Colégio Estadual do Campo de Botuporã-BA, escola pública de ensino médio que atende 443 (quatrocentos e quarenta e três) estudantes no ano letivo de 2022, distribuídos nos turnos diurno e noturno, advindos, em sua grande maioria, das comunidades rurais do município. A escolha por esse espaço de investigação se justifica, principalmente, pela necessidade de compreensão envolvendo a nova denominação escolar que a nomeia como Escola do Campo. Desse contexto emergiu a nossa questão de pesquisa e os objetivos.

É mister registrar que todas as atividades e os procedimentos desenvolvidos na pesquisa de campo estão de acordo com o Comitê de Ética da Universidade Estadual do Sudoeste da

Bahia (UESB) que avaliou e aprovou o projeto com parecer consubstanciado sob o nº 5.176.498, datado de 17 de dezembro de 2021 (Anexo 04).

Em observação aos aspectos éticos, dialogamos com a direção do CECB e com a diretora do NTE 12, informamos sobre o estudo, apresentamos o projeto de pesquisa e solicitamos também a autorização para utilizar o nome da referida unidade de ensino nas produções da pesquisa. Estando de acordo, a diretora do NTE assinou o Termo de Anuência. Em seguida, o projeto foi submetido e aprovado pelo Comitê de Ética da UESB e apresentado para a comunidade escolar. Após o aceite, os participantes (estudantes, professores, funcionários, direção e coordenação pedagógica) assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), cujo teor assegura o sigilo da identidade e esclarece os objetivos da pesquisa. Além disso, assinaram o termo de autorização para uso de imagem e depoimentos, o Termo de assentimento livre e esclarecido (TALE), para os estudantes entre 12 e 17 anos, além da autorização dos pais ou responsáveis por meio do TCLE. Somente após o desenvolvimento dos procedimentos éticos iniciamos o processo de construção dos dados da pesquisa, observando o zelo, o sigilo e as possibilidades de agenda de cada participante, evitando riscos e constrangimentos.

Nessa segunda etapa, realizamos também a seleção de uma amostra da comunidade escolar do CECB para participar da nossa pesquisa, colaborando na produção dos dados e na compreensão do objeto de estudo. Apoiados em Minayo (2017, p. 10) entendemos que “[...] uma amostra qualitativa ideal é a que reflete, em quantidade e intensidade, as múltiplas dimensões de determinado fenômeno e busca a qualidade das ações e das interações em todo o decorrer do processo”. Nesse sentido, definimos uma amostra qualitativa de 26 (vinte e seis) participantes que estavam de acordo em colaborar com a realização da nossa pesquisa e assinar todos os termos necessários, em observância aos aspectos éticos. A amostra contemplou os segmentos de: professores, coordenação pedagógica, profissionais de serviços gerais e administrativos, direção e estudantes, conforme Tabela 3, a seguir.

Tabela 3 — Equipe de profissionais do CECB e estudantes (2022)

<b>Profissionais/estudantes</b>	<b>Total</b>	<b>Participantes da pesquisa</b>
Professores	22	04
Coordenadoras pedagógicas	02	01
Serviços gerais e administrativos	14	02
Direção/vice direção	02	01
Profissionais da Educação Especial	02	----
Estudantes	443	18
<b>Total de participantes da pesquisa</b>		<b>26</b>

**Fonte:** elaborado pela pesquisadora com dados da pesquisa (2022).

Os professores participantes da nossa pesquisa foram selecionados observando os critérios de inclusão estabelecidos em nosso projeto de pesquisa, a saber: fazer parte do quadro efetivo do magistério da rede estadual; estar em efetivo exercício na docência na referida unidade escolar no ano de 2022; concordar com os termos da pesquisa e assinar os documentos necessários; atuar nos turnos diurno e noturno. Foram selecionados quatro (04) professores, um de cada área do conhecimento, sendo: um (01) de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, um (01) de Linguagens e suas tecnologias, um (01) de Ciências da Natureza e suas tecnologias e um (01) da área de Matemática e suas tecnologias. Em acordo com a direção da unidade escolar, utilizamos um tempo na jornada pedagógica 2022 da escola, no dia 03 de fevereiro, e apresentamos nosso projeto de pesquisa para os docentes, a direção e a coordenação pedagógica. Dessa forma, após apresentar as orientações necessárias, solicitamos que se prontificassem livremente e, em comum acordo entre eles, os professores em suas respectivas áreas, indicaram o representante para participar da pesquisa.

Foram selecionados 02 (dois) profissionais de serviços gerais e administrativos com maior tempo de efetivo exercício na referida unidade escolar, sendo um (01) de serviços gerais e um (01) da secretaria escolar. Com o apoio da direção da unidade escolar, realizamos o levantamento dos profissionais desse setor com maior tempo de atuação na escola, em seguida, dialogamos individualmente com cada um, apresentamos a proposta e, após concordarem com os termos da pesquisa, agendamos o dia, o horário e o local para assinatura dos documentos necessários e a realização das entrevistas.

Na definição dos participantes da pesquisa do segmento gestão escolar, aqui compreendida como direção, vice direção e coordenação pedagógica, foi observado se atuam na escola há, pelo menos, dois anos, período em que ocorreu a mudança de denominação do colégio para Escola do Campo. A diretora em exercício e também uma coordenadora se disponibilizaram em participar da pesquisa, assinaram o TCLE, o termo de autorização para uso de imagens e depoimentos.

Quadro 2 — Perfil dos profissionais do CECB participantes da pesquisa (2022)

<b>Nome</b>	<b>Idade</b>	<b>Tempo de atuação na escola</b>	<b>Local de residência</b>	<b>Como se desloca para escola</b>	<b>Raça/Cor</b>	<b>Gênero</b>	<b>Formação</b>
Nágila	52	12	Cidade	A pé	Branca	Feminino	Nível Médio
Nilda	52	20	Cidade	Motocicleta	Parda	Feminino	Nível Médio
History	47	20	Cidade	A pé	Branco	Masculino	Especialista

Nome	Idade	Tempo de atuação na escola	Local de residência	Como se desloca para escola	Raça/Cor	Gênero	Formação
José	46	15	Cidade	A pé ou motocicleta	Branco	Masculino	Especialista
Ana Clara	42	09	Cidade	Carro próprio ou motocicleta	Parda	Feminino	Especialista
Anna	31	03	Cidade	Carro próprio	Parda	Feminino	Especialista
Isadora	40	03	Cidade	Carro próprio	Parda	Feminino	Especialista
Queiroz	53	21	Cidade	A pé	Parda	Feminino	Especialista

**Fonte:** elaborado pela pesquisadora com dados da pesquisa (2022).

O Quadro 2 foi construído com base nas informações do questionário (Apêndice 03) e apresenta o perfil dos 08 (oito) profissionais da escola que participaram da nossa pesquisa. Quanto a idade, temos uma predominância de profissionais na faixa etária de 40 anos, equivalente a 50%, seguido de 37,5% de pessoas na faixa de 50 anos. Sobre o tempo de atuação no CECB, 37,5% das pessoas tem 20 ou mais anos; 25% tem entre 10 e 15 anos; e 37,5% tem entre 03 e 09 anos. Todos residem na cidade e sobre o deslocamento para escola: 12,5% vão a pé ou de motocicleta; 37,5% se deslocam a pé; 50% utilizam carro ou motocicleta. No item raça/cor, 37,5% se declararam brancos e 62,5% pardas. Temos uma predominância de pessoas do gênero feminino, um percentual de 75% e do gênero masculino 25%. Sobre a formação, temos 75% das pessoas com pós-graduação em nível de especialização e 25% tem apenas o nível médio.

Do segmento estudante foram selecionados 18 (dezoito) alunos que residem na área rural do município de Botuporã e estão regularmente matriculados e participando das aulas na escola *lócus* dessa investigação. Para realizar essa seleção, conversamos inicialmente com a direção da unidade escolar e, após autorização, fomos em todas as salas de aulas das 15 (quinze) turmas, sendo 06 (seis) no matutino, 04 (quatro) no vespertino e 05 (cinco) no noturno. Tivemos uma breve conversa com as turmas sobre a pesquisa, posteriormente, realizamos o convite para que os estudantes campesinos se prontificassem livremente em participar das rodas de conversa. Tivemos 05 (cinco) turmas em que a quantidade de voluntários foi superior ao número da amostra, nesse caso, realizamos o sorteio entre eles para definição dos participantes.

Após seleção da amostra, reunimos com os 06 (seis) estudantes em cada turno. De início, orientamos que os alunos entre 12 e 17 anos só poderiam participar da nossa pesquisa com o devido consentimento dos pais ou responsáveis. Apresentamos e orientamos o preenchimento dos termos TCLE, para maiores de 18 anos e para os pais e responsáveis dos menores de 18 anos, o TALE para os participantes de 12 a 17 anos, o termo de autorização para uso de imagens e depoimentos. Entregamos cópias dos respectivos documentos e também do questionário para

traçar o perfil dos participantes. Acordamos que no dia seguinte realizaríamos a roda de conversa, em cada turno, na biblioteca da escola.

Quadro 3 — Perfil dos estudantes do CECB participantes da pesquisa (2022)

Nome	Idade	Série/ Ano	Local de residência	Como se desloca para escola	Raça/cor	Gênero
Lorrany	16	1º	Campo	Ônibus escolar	Preto	Feminino
Antônio	15	1º	Campo	Ônibus escolar	Indígena	Masculino
Miranda	16	1º	Campo	Ônibus escolar	Preto	Masculino
Vanessa	16	1º	Campo	Ônibus escolar	Preto	Feminino
Luana	16	1º	Campo	Ônibus escolar	Indígena	Feminino
Larissa	16	2º	Campo	Motocicleta e Ônibus escolar	Pardo	Feminino
Fernando	17	2º	Campo	Ônibus escolar	Preto	Masculino
Eliana	16	2º	Campo	Ônibus escolar	Parda	Feminino
Maria	17	2º	Campo	Ônibus escolar	Parda	Feminino
Emanuella	17	2º	Campo	Ônibus escolar	Branca	Feminino
Benício	20	3º	Campo	Ônibus escolar ou motocicleta	Branco	Masculino
Eloisa	18	3º	Campo	Ônibus escolar	Indígena	Feminino
Danny	17	3º	Campo	Ônibus escolar	Pardo	Feminino
Alessandro	19	3º	Campo	Ônibus escolar	Pardo	Masculino
Erinete	17	3º	Campo	Ônibus escolar	Parda	Feminino
Carol	22	EJA	Campo	Ônibus escolar	Indígena	Feminino
Carolina	31	EJA	Campo	Ônibus escolar	Preto	Feminino
Keila	44	EJA	Campo	Ônibus escolar	Parda	Feminino

**Fonte:** elaborado pela pesquisadora com dados da pesquisa (2022).

O Quadro 3 foi produzido com base nos dados do questionário (Apêndice 03) e apresenta o perfil dos estudantes do CECB participantes da nossa pesquisa. De acordo com essas informações, podemos identificar que os estudantes, em sua grande maioria, não apresentam distorção idade-série, apenas no 3º ano encontramos um aluno que está com a idade avançada para série. Sobre o ano/série, temos 27, 77% dos estudantes do 1º ano, do 2º e do 3º ano, respectivamente e, 16, 66% são estudantes da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Todos residem no meio rural do município de Botuporã e, a maior parte, utiliza exclusivamente o transporte escolar para se deslocar para a unidade de ensino, um percentual de 88,88%. Dois estudantes utilizam motocicleta, além do transporte escolar, sendo que, um deles, realiza um percurso inicial de moto para chegar até o ponto de ônibus. Sobre o item raça/cor 11% se declararam branco, 22,2% indígena, 27,7% preto e 38,8% pardo. Quanto ao gênero, temos uma predominância do feminino, com 72,2% e apenas 27, 8% do masculino.

Convém pontuar que os nomes dos participantes da pesquisa<sup>6</sup> que aparecem nos Quadros 2 e 3 são fictícios, exceto 03 (três) pessoas que manifestaram interesse em permanecer com o nome oficial. Optamos por solicitar a cada participante a indicação de um pseudônimo para ser utilizado em nossa dissertação e preservar a identidade de cada um.

Importante registrar que, na condição de coordenadora pedagógica da escola estabelecida como campo da pesquisa, também sou, de certo modo, participante da pesquisa. Nessa perspectiva, o estudo possibilita também um olhar para minha própria prática, pois conforme pontua Camini (2009, p. 31), “[...] na condição de sujeito e autora do estudo, considero que estou implicada no objeto de pesquisa, pois se trata de uma realidade social que não pode ser olhada e considera independente de mim”. Assim, enquanto pesquisadora e coordenadora pedagógica da escola, atravessada por um objeto de estudo de grande relevância pessoal, profissional, científica e social, buscamos no aprofundamento teórico e metodológico o distanciamento necessário para construção e análise do *corpus* da pesquisa. Apesar do limite da crítica, é evidente que o processo formativo vivenciado como pesquisadora, o aprofundamento teórico e legal do objeto de estudo, concepções e sentidos dos sujeitos de uma Escola do Campo na cidade, a análise da realidade concreta em que atuo como profissional do magistério poderá trazer uma contribuição relevante para o coletivo do CECB, em especial, para (re)elaboração do seu PPP, para construção da sua identidade como Escola do Campo e da necessária *práxis* educativa revolucionária.

Considerando os objetivos e as características do campo de pesquisa utilizamos várias técnicas para produção de dados que ocorreram em diferentes momentos e com a participação de diversos sujeitos da comunidade escolar do CECB. A escolha por diferentes técnicas permitiu aos participantes da pesquisa um maior envolvimento e colaboração. Utilizamos também a análise documental para estudo do Projeto Político-pedagógico da escola e da Portaria Estadual que oficializou a mudança de denominação.

Para desenvolver as atividades de pesquisa com os estudantes utilizamos a técnica da roda de conversa com o objetivo de compreender os sentidos atribuídos à Escola do Campo e se eles se identificam como sujeitos de uma Escola do Campo. Essa técnica tem sua base na Pedagogia Freiriana e melhor se adequa para ouvir os estudantes. De acordo com Melo (2014, p. 31),

---

<sup>6</sup> Para favorecer a identificação das falas dos participantes da pesquisa, bem como a análise dos sentidos e das percepções, adotamos os seguintes códigos: Disc. (discente), Doc. (docente), Gest. (direção e coordenação pedagógica), Func. (funcionário).



A Roda de Conversa é uma possibilidade metodológica para uma comunicação dinâmica e produtiva entre alunos adolescentes e professores no ensino médio. Essa técnica apresenta-se como um rico instrumento para ser utilizado como prática metodológica de aproximação entre os sujeitos no cotidiano pedagógico.

A escolha dessa técnica se deu pela sua aproximação com os propósitos deste trabalho com adolescentes, jovens e adultos do Ensino Médio e, ainda, segundo a autora, permite “[...] que os participantes expressem, concomitantemente, suas impressões, conceitos, opiniões e concepções sobre o tema proposto, assim como permite trabalhar reflexivamente as manifestações apresentadas pelo grupo” (MELO, 2014, p. 32). Nesse sentido, após selecionar os 18 (dezoito) estudantes que participariam da roda de conversa, definimos o dia e o horário de cada grupo, composto por 06 (seis) alunos do 1º, 2º, 3º ano e da EJA. Em acordo com a direção da unidade escolar e também com os professores, as rodas de conversa aconteceram nos dias 09 e 10 de maio, do ano de 2022, no mesmo turno das aulas dos estudantes para facilitar a participação deles, em virtude dos horários do transporte escolar.

Conforme Apêndice 01, nossa roda de conversa iniciou com um diálogo sobre o poema “Escola é”, seguida de uma breve apresentação dos objetivos da pesquisa e de cada estudante. Após esse momento inicial, realizei a leitura do nosso roteiro para roda de conversa (Apêndice 01), e fiz alguns esclarecimentos no sentido de favorecer o entendimento, o diálogo e a participação. Orientei que todos manifestassem a opinião em cada rodada de diálogo e, após sanadas algumas dúvidas, iniciamos a gravação dos diálogos. Para tanto, utilizamos um tempo de duas aulas, próximo a 100 (cem) minutos.

Para ouvir os(as) professores(as), a direção, a coordenação pedagógica e os profissionais de apoio e serviços administrativos utilizamos a entrevista semiestruturada com o intuito de compreender os sentidos atribuídos à Escola do Campo, se eles se identificam como sujeitos de uma Escola do Campo e investigar suas concepções de Educação do Campo.

A entrevista, segundo Minayo (2008, p. 64), é a estratégia mais utilizada no trabalho de campo e pode ser definida como “[...] uma conversa a dois, ou entre vários interlocutores [...] e tem o objetivo de construir informações pertinentes para um objeto de pesquisa”. A entrevista é, portanto, uma forma de interação social e se constitui como uma técnica de coleta de dados sobre determinado tema para alcançar os objetivos estabelecidos. Em nosso trabalho utilizamos a entrevista semiestruturada que, para Minayo (2008, p. 6), “[...] combina perguntas fechadas e abertas, em que o entrevistado tem a possibilidade de discorrer sobre o tema em questão sem se prender à indagação formulada”.

Após selecionar os 08 (oito) profissionais que participariam da nossa pesquisa, em diálogo individual com cada um, agendamos o dia, o horário e o local para realizar as entrevistas, seguindo o roteiro estabelecido no Apêndice 02. As entrevistas ocorreram no período de 02/03/2022 a 05/04/2022 na unidade escolar *lócus* da investigação, em um espaço reservado, favorecendo o diálogo e a participação. Exceto um participante que optou por realizar na residência. Antes de iniciar, todos assinaram o TCLE, a autorização do uso da imagem e depoimentos, responderam ao questionário para traçar o perfil e foram informados de todos os itens do nosso roteiro da entrevista. Após esclarecer algumas dúvidas, iniciamos a gravação dos diálogos que tiveram uma duração entre 15 a 30 minutos.

É importante registrar que um profissional, mesmo assinando todos os termos da pesquisa, participado do diálogo com a pesquisadora com base no roteiro da entrevista, solicitou para não gravar sua fala e se disponibilizou para realizar o registro. Considerando a relevância da participação do profissional já previamente selecionado, optamos por receber esse material que foi enviado para o *e-mail* da pesquisadora e incluído nos dados da pesquisa.

Utilizamos também um questionário (Apêndice 03) com o objetivo de traçar o perfil de todos os 26 (vinte e seis) participantes da pesquisa. De acordo com Gil (1994), essa é uma técnica de investigação composta por várias questões apresentadas por escrito aos participantes do estudo. Nesse intuito, todos eles responderam ao questionário com informações relacionadas a sua identificação pessoal, profissional e estudantil. O instrumento foi disponibilizado de forma impressa para cada pessoa, preenchido antes das rodas de conversas ou das entrevistas e devolvidos para a pesquisadora junto com os demais documentos da pesquisa (TCLE, TALE, Termos de autorização de uso e imagem).

Adotamos ainda a análise documental, pois ela favorece a busca de informações relevantes em documentos diante da questão de pesquisa. Assim, de acordo com Ludke e André (1986, p. 38), “[...] pode se constituir numa técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos, seja complementando as informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema”. Em nosso estudo analisamos os documentos, Projeto Político-pedagógico e a Portaria Estadual, que caracterizam o Colégio Estadual do Campo de Botuporã dentro da modalidade Educação do Campo, buscando identificar aspectos relacionados ao atendimento das populações camponesas em consonância com os princípios da Educação do Campo. Dessa forma, segundo Bardin (1997, p. 47), desenvolvemos “[...] um conjunto de operações visando representar o conteúdo de um documento sob uma forma diferente da original, a fim de facilitar, num estado ulterior, a sua consulta e referência”. Assim, trazemos

dos documentos analisados uma reflexão sobre Educação do Campo e Escola do Campo com vistas à construção da identidade do CECB.

Em diálogo com a direção da unidade escolar, apresentamos o trabalho a ser realizado em nossa pesquisa em relação à análise documental e obtivemos uma cópia impressa do PPP que está em vigor. As portarias estaduais, nº 29/2020, de 20 de janeiro de 2020, e nº 970/2020, de 07 de dezembro de 2020 (Anexos 02 e 03), que tratam da mudança de denominação, foram consultadas no Diário Oficial do Estado da Bahia.

Na terceira etapa da nossa pesquisa realizamos a análise e a interpretação dos dados produzidos na atividade de campo com fundamento em nosso arcabouço teórico. Consideramos um momento muito importante da investigação científica, pois refletimos sobre os dados com base nos fundamentos teóricos estabelecidos, observando o necessário rigor científico. De acordo com Gil (1994), na análise, os dados serão organizados e sumariados de modo a esclarecer a questão problema que move o estudo, por isso, na interpretação, deve-se procurar o sentido mais amplo das respostas, dialogando com os conhecimentos obtidos anteriormente.

Para tanto, nos inspiramos no Materialismo histórico dialético e nos procedimentos da abordagem qualitativa. Nesse propósito, ao utilizar esse método, os dados coletados foram analisados sempre considerando a realidade concreta dos sujeitos pesquisados, sua história de vida, o seu contexto, as condições sociais e materiais das pessoas.

Na análise e tratamento dos dados, tanto documental, quanto das entrevistas e rodas de conversa, nos inspiramos na análise de conteúdo por considerar uma técnica com suporte metodológico e rigor científico apropriados em estudos qualitativos. De acordo com Bardin (1977, p. 44), essa técnica pode ser conceituada como,

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens.

Esse “conjunto de técnicas de análise das comunicações”, conforme Bardin (1977, p. 44), favorece o rigor metodológico e a necessidade de descobrir, de ir além das aparências das mensagens e alcançar as informações que surgem do conteúdo das mensagens, considerando as condições de produção e recepção. Para Gomes (2008, p. 84), “[...] através da análise de conteúdo, podemos caminhar na descoberta do que está por trás dos conteúdos manifestos, indo além das aparências do que está sendo comunicado”. O autor se referencia em Bardin (1977) para argumentar que o “conjunto de técnicas” utilizado na análise e interpretação dos dados,

além de assegurar o rigor metodológico necessário na investigação científica, possibilita identificar o que está implícito nas falas e depoimentos, indo além do manifesto.

O processo de análise que adotamos segue as fases apresentadas por Bardin (1977), organizadas em três etapas: pré-análise, exploração do material e o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação.

Na primeira etapa, realizamos a pré-análise, de acordo com Silva e Fossá (2013, p. 03), “[...] é desenvolvida para sistematizar as ideias iniciais colocadas pelo quadro referencial teórico e estabelecer indicadores para a interpretação das informações coletadas”. Nesse intuito, o primeiro passo foi a transcrição, na íntegra, das entrevistas e das rodas de conversa, com fidedignidade à narrativa dos participantes. Essa etapa exigiu muita atenção, em especial, na transcrição das rodas de conversa, para identificar as falas de cada estudante participante da pesquisa. Os textos produzidos foram enumerados de acordo com a ordem em que foram realizadas as entrevistas e as rodas de conversa e se constituíram como referência nas discussões do presente estudo.

Após a transcrição dos dados, realizamos a leitura flutuante, que “[...] consiste em estabelecer contacto com os documentos a analisar e em conhecer o texto deixando-se invadir por impressões e orientações” (BARDIN, 1977 p. 122). Essa leitura foi qualificada e se tornando mais precisa em função dos referenciais teóricos basilares da pesquisa.

No passo seguinte, estabelecemos o *corpus* da pesquisa que “[...] é o conjunto dos documentos tidos em conta para serem submetidos aos procedimentos analíticos” (BARDIN, 1977 p. 122). Para tanto, aplicamos as regras da exaustividade, homogeneidade e pertinência.

Concluída a pré-análise, realizamos a segunda fase, que é a exploração do material e “[...] consiste essencialmente em operações de codificação, decomposição ou enumeração, em função das regras previamente formuladas” (BARDIN, 1977, p. 127).

Das técnicas de análise de Bardin, utilizamos a análise temática que “[...] consiste em descobrir os núcleos de sentido que compõem a comunicação e cuja presença, ou frequência de aparição podem significar alguma coisa para o objectivo analítico escolhido” (BARDIN, 1977, p. 131). Nesse sentido, conforme esclarece a autora, o tema é a unidade de registro utilizado para estudar motivações de opiniões, de atitudes, de valores, de crenças, de tendências e corresponde à regra de recorte utilizada.

Além da unidade de registro, consideramos a unidade de contexto, que “[...] serve de unidade de compreensão para codificar a unidade de registro e corresponde ao segmento da mensagem [...] Esta pode, por exemplo, ser a frase para a palavra e o parágrafo para o tema”

(BARDIN, 1977, p. 131). Nesse sentido, utilizamos o parágrafo para compreender o contexto da qual faz parte a mensagem que analisamos.

Após esse caminhar metodológico, realizamos a categorização que, de acordo com Bardin (1977), consiste na passagem de dados em bruto a dados organizados, denominados de categorias, que reúnem um grupo de elementos (unidades de registro) sob um título genérico.

É pertinente salientar que a estruturação da nossa pesquisa por meio da questão problema, dos objetivos, dos roteiros das entrevistas e das rodas de conversa, ancorados pelo referencial teórico, sinalizou, previamente, categorias de análise do nosso estudo, a saber: concepções de Educação do Campo, identidade da Escola do Campo, Projeto Político-pedagógico e Escola do Campo na cidade. Todavia, outras categorias emergiram do *corpus* da pesquisa e foram essenciais na discussão dos resultados. As categorias de análise que surgiram dos dados empíricos foram: reconhecimento do campo e dos estudantes camponeses de forma positiva; mudar as práticas educativas da escola e não somente o nome.

A terceira fase do nosso caminhar metodológico compreendeu o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação. Para tanto, nos respaldamos no referencial teórico que sustenta o presente estudo para obtenção da evidência empírica e aprofundamento analítico dos determinantes do fenômeno. Segundo Bardin (1977, p. 127), “Os resultados em bruto são tratados de maneira a serem significativos e válidos. [...] O analista [...] pode propor inferências e adiantar interpretações a propósito dos objetivos previstos -, ou que digam respeito a outras descobertas inesperadas”. Em consonância com essa reflexão, Gomes (2008) pontua que a inferência é um procedimento importante por meio do qual deduzimos de maneira lógica algo do conteúdo que está sendo analisado e é a fase intermediária entre a descrição e a interpretação.

Convém ressaltar que em virtude da lógica dialética que sustenta nossa pesquisa, os dados empíricos são analisados no decorrer dos capítulos 2 e 3 da dissertação, dialogando o objeto concreto com o objeto teórico.

## **1.2 A trajetória da escola e os sujeitos do Colégio Estadual do Campo de Botuporã**

O *locus* da nossa pesquisa é o Colégio Estadual do Campo de Botuporã (CECB), localizado na Rua Santos Dumont, nº 429, na sede do município de Botuporã/BA. Uma instituição escolar pública, vinculada ao Sistema Estadual de Ensino da Bahia, jurisdicionada ao Núcleo Territorial de Educação (NTE) 12 com sede no município de Macaúbas/BA. A referida escola foi criada pelo Decreto Lei nº 9.614, de 28 de dezembro de 1998, com o nome

de Colégio Estadual Luís Eduardo Magalhães (CELEM) e sua “aula inaugural aconteceu no dia 08 de maio do ano de 1999” (BOTUPORÃ, 2012, p. 12).

Apesar de pertencer ao Sistema Estadual de Ensino, sendo mantida e administrada pela Secretaria da Educação do Estado, a citada escola sempre teve uma parceria com a Prefeitura Municipal de Botuporã, que garante as condições necessárias para o seu funcionamento, incluindo a disponibilização de profissionais e apoio no transporte escolar.

Em sua criação, no ano de 1998, recebeu o nome de CELEM e, ao longo dos seus 24 (vinte e quatro) anos de existência, passou por várias transformações, incluindo a mudança do nome, ocorrida em janeiro de 2020 por meio da portaria estadual nº 29/2020, publicada no Diário Oficial do Estado (DOE) em 22/01/2020 (Anexo 02). Nesse ato, foi designado como Colégio Estadual do Campo Luís Eduardo Magalhães.

**Art. 1º** - Determinar a mudança de denominação, a partir de 2020, das unidades escolares estaduais constantes no Anexo Único desta portaria, Processo SEI nº 011.5571.2919.0042787-15, com a inclusão da expressão DO CAMPO, na denominação das mesmas (BAHIA, 2020, *on-line*).

O Quadro 4, a seguir, apresenta a relação das escolas que também tiveram sua denominação alterada mediante portaria emitida pelo governo do estado.

Quadro 4 — Escolas com denominação alterada

<b>Município</b>	<b>Localização</b>	<b>Denominação</b>	<b>Nova denominação</b>
São Desidério	Povoado de Roda Velha	Colégio Estadual Miguel Moreira de Carvalho	Colégio Estadual do Campo Miguel Moreira de Carvalho
Botuporã	Centro	Colégio Estadual Luís Eduardo Magalhães	Colégio Estadual do Campo Luís Eduardo Magalhães
Feira de Santana	Povoado de Maria Quitéria	Colégio Estadual Itan Guimarães Cerqueira	Colégio Estadual do Campo Itan Guimarães Cerqueira
Feira de Santana	Distrito de Ipuacu	Colégio Estadual Edivaldo Machado Boaventura	Colégio Estadual do Campo Edivaldo Machado Boaventura
Feira de Santana	Distrito de Jaguará	Colégio Estadual de Jaguará	Colégio Estadual do Campo de Jaguará
Feira de Santana	Centro	Centro Educacional Cônego Cupertino De Lacerda	Centro Educacional Cenecista do Campo Cônego Cupertino de Lacerda
Campo Formoso	Centro	Colégio Estadual de Campo Formoso	Colégio Estadual de Campo de Campo Formoso
Campo Formoso	Centro	Colégio Estadual de Andorinha	Colégio Estadual do Campo de Andorinha

**Fonte:** adaptado do anexo único da Portaria nº 29/2020 (BAHIA, 2020).

Importante observar que nessa portaria foi determinado o acréscimo da expressão “do campo” na denominação de 08 (oito) unidades de ensino da Rede Estadual da Bahia constantes no anexo único, dentre elas, o Colégio Estadual Luís Eduardo Magalhães de Botuporã. Nota-se, ainda, que 04 (quatro) escolas estão localizadas no centro e 04 (quatro) em povoados e distritos. Não está evidenciado, no corpo do documento, as motivações do presente ato do governo do estado. Entretanto, é mencionado o Processo SEI<sup>7</sup> nº 011.5571.2919.0042787-15. Desse modo, é possível que a referida portaria seja resultante de um processo que tramitou na Secretaria da Educação do Estado, conforme dados levantados junto à direção do Colégio Estadual do Campo de Botuporã, Núcleo Territorial de Educação 12, também, a Coordenação Estadual da Educação do Campo.

De acordo com as informações disponibilizadas pelos setores ora mencionados, para que uma escola da cidade seja designada como “do campo” precisa atender majoritariamente estudantes camponeses, conforme estabelecem a legislação educacional do país e do estado da Bahia. Além dessa exigência é necessário que a unidade escolar envie documentação solicitando o reconhecimento como Escola do Campo.

Convém registrar que a atual diretora participou desse processo e relatou que a escola recebeu uma visita da Coordenação Estadual da Educação do Campo, no ano de 2017, e orientou para que a unidade de ensino se reconhecesse como Escola do Campo. Após discussões com a equipe escolar, fez constar no Projeto Político-pedagógico da escola e, em 20 de fevereiro do ano de 2018, encaminhou documentação para SEC/BA (Anexo 01), solicitando o reconhecimento como Escola do Campo, com fundamento no Art. 1º do Decreto Federal nº 7352/2010, justificando que a referida instituição educacional atendia predominantemente estudantes camponeses. Dessa forma, parece evidente que a portaria estadual nº 29/2020, que acrescenta a expressão “do campo”, é resultante de uma mobilização iniciada no ano de 2017 pela Coordenação Estadual da Educação do Campo junto à referida unidade de ensino, conforme depoimentos da gestão escolar e os registros encontrados em Botuporã (2017, p. 19):

Conforme orientações da Secretaria da Educação do Estado por meio da coordenação da educação do campo nossa escola deve se reconhecer como escola do campo para que possa receber apoio técnico e financeiro para melhor implementar sua política educacional de modo a atender também às especificidades das populações do campo.

---

<sup>7</sup> O Sistema Eletrônico de Informações (SEI) Bahia é o sistema oficial de gestão de processos e documentos administrativos eletrônicos e digitais no âmbito dos órgãos e das entidades do Poder Executivo do Estado da Bahia e foi institucionalizado pelo Decreto nº 17.983, de 24 de outubro de 2017. O Portal SEI Bahia Está disponível em: <http://www.portalseibahia.saeb.ba.gov.br/sei-bahia> Acesso em: 30 jan. 2023.

Em dezembro do ano de 2020, a referida escola, foi designada como Colégio Estadual do Campo de Botuporã por meio da portaria nº 970/2020, publicada no Diário Oficial do Estado (DOE) em 09/12/2020 (Anexo 03),

**Art. 1º** - Determinar a mudança de denominação da instituição pública de ensino COLÉGIO ESTADUAL DO CAMPO LUIS EDUARDO MAGALHÃES, código MEC nº 29384389, código SEC nº 1176458, Processo SEI nº 011.8931.2020.0052082-83, localizado na Rua Santos Dumont, nº 429, município de Botuporã, criada através da Portaria nº 9614, D.O.E. de 30/12/1998, que passa a denominar-se COLÉGIO ESTADUAL DO CAMPO DE BOTUPORÃ, tendo como entidade mantenedora o Governo do Estado da Bahia. (BAHIA, 2020, *on-line*).

Observamos que nesse ato a Secretaria da Educação do Estado retirou o nome Luís Eduardo Magalhães da denominação da instituição, mas permanece a expressão “do campo”. De acordo com os registros de reuniões do Colegiado Escolar da referida unidade de ensino do mês de outubro do ano de 2020, a SEC/BA enviou ofício solicitando que este conselho escolhesse uma nova nomenclatura para a escola. Após discussões, foi definido que o novo nome seria Colégio Estadual do Campo de Botuporã e, posteriormente, foi oficializado pela portaria nº 970/2020.

Diante dessa genealogia, é possível entender o processo que culminou com o reconhecimento, do ponto de vista legal, de Escolas do Campo na cidade no estado da Bahia. No entanto, quais os reais interesses do governo do estado em denominar escolas urbanas como do campo? Será que essa mudança garante o atendimento educacional da população do campo vinculado a seus interesses, ou atende a objetivos financeiros, servindo à racionalidade produtiva neoliberal do custo benefício, uma vez que é bem mais barato transportar o aluno para cidade do que manter a escola no campo? Será que temos, neste caso, uma cooptação das lutas do Movimento por uma Educação do Campo pelo sistema capitalista? Quem é beneficiado e quem é prejudicado com essa mudança?

Apesar de ser uma ação fundamentada na legislação educacional do Brasil e do estado da Bahia, seguramente essa transformação ampliou a quantidade de Escolas do Campo na Rede Estadual de Ensino, cumprindo metas, mas, sem efetivamente investir na construção de escolas no próprio campo. E ainda, suscitou dúvidas e questionamentos por parte da comunidade escolar e local.

Sobre as ofertas de ensino o referido colégio também passou por inúmeras transformações no decorrer dos anos. De início, conforme Tabela 4, adiante, ofertava apenas o Ensino Médio em Magistério e Formação Geral, depois passou a ofertar os anos finais do



Ensino Fundamental (5ª a 8ª séries), o curso de Aceleração II, o curso Normal em nível médio, o Tempo Formativo III (EJA), Ensino Médio inovador, Novo Ensino Médio, Educação em Tempo Integral.

Tabela 4 — Ofertas de ensino da escola (1998 – 2022)

<b>Ofertas</b>	<b>Início</b>	<b>Fim</b>
Magistério	1999	2002
Formação Geral	1999	2001
Aceleração II	2001	2007
Ensino Fundamental (5ª a 8ª)	2000	2011
Normal Nível Médio	2002	2007
Tempo Formativo III – EJA nível médio	2008	Até os dias atuais
Ensino Médio Inovador	2010	2018
Novo Ensino Médio	2020	Até os dias atuais
Educação Integral	2020	Até os dias atuais

**Fonte:** elaborado pela pesquisadora com dados da pesquisa (2022).

Conforme dados apresentados na Tabela 4, desde o ano de 2012 a referida instituição atua exclusivamente na etapa do Ensino Médio, diversificando as modalidades e ofertas.

Ao longo dos 24 (vinte e quatro) anos de existência, a referida escola participou e desenvolveu vários projetos, programas e ações que buscavam dinamizar o currículo escolar e as práticas educativas (BOTUPORÃ, 2010; BOTUPORÃ, 2012; BOTUPORÃ, 2017). Destacam-se o Programa Mais Educação, Projeto Ressignificação da Dependência, Atleta na Escola, Projeto Aluno Nota 10, Aluno Superação, Gincanas Estudantis, Regularização do Fluxo Escolar, Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE-ESCOLA), Olimpíadas de Matemática, Língua Portuguesa, Biologia e História, Projetos da SEC/BA (Jogos Escolares, Tempo de Artes Literária, Festival Anual da Canção Estudantil, Estudos patrimoniais e artísticos, entre outros).

Um marco importante da trajetória do CECB é o fortalecimento da gestão democrática por meio da eleição direta para diretor e vice-diretor escolar. O primeiro pleito ocorreu no ano de 2008, sendo eleitos 03 (três) docentes do quadro efetivo da rede estadual, com lotação na referida escola, para o triênio 2009 – 2011. No final de 2011, novas eleições foram realizadas para definir a equipe diretiva dos próximos 04 anos. O último pleito foi realizado no ano de 2015 para o quadriênio 2016 – 2019, desde então, não ocorreu novas eleições, permanecendo a mesma equipe diretiva. Ressaltamos que dentro do movimento histórico a implementação da gestão democrática da escola pública se dá de maneira representativa, entretanto, ainda não se consolidou enquanto participação efetiva da comunidade e temos ainda muitos desafios para atingirmos uma real gestão democrática.

Outro elemento importante de fortalecimento da gestão democrática do CECB é a organização do Colegiado Escolar com a participação de representantes de professores/coordenação pedagógica, direção, pais/responsáveis, estudantes, funcionários e comunidade local. Este conselho segue as normas estabelecidas pela rede de ensino da Bahia e deverá atuar no diálogo e nas discussões sobre as questões pedagógicas e administrativas da escola, visando à melhoria dos processos de ensino e aprendizagem. O primeiro colegiado foi criado em agosto do ano de 1999 e, desde então, a escola realiza eleições para compor este conselho.

A eleição para líderes de classe é uma experiência que o CECB realiza desde o ano de 2001 com o objetivo de incentivar o protagonismo juvenil e a participação nas discussões e deliberações do conselho de classe e em outras ações da unidade escolar.

Convém registrar que esses espaços de participação são insuficientes e limitados, em vários aspectos, para que se garanta a efetiva participação de todos os sujeitos nas deliberações da escola, de modo que ainda prevalecem decisões centralizadas, contrárias aos interesses do coletivo.

A escola participou das 03(três) últimas avaliações em larga escala promovidas pelo Governo Federal por meio do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), realizadas em 2017, 2019 e em 2021. Em 2017, obteve uma nota no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) de 3,2, em 2019, foi de 4,2. Convém evidenciar que esses dados superam as metas estabelecidas pelo Ministério da Educação (MEC) e classifica o CECB com um dos melhores resultados do NTE 12. Sobre os dados de 2021, não foram divulgados, pois o percentual de participação dos estudantes da escola não alcançou o mínimo estabelecido pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira (INEP).

Além das avaliações externas, a unidade escolar também acompanha e monitora os indicadores educacionais internos e, a cada jornada e reuniões pedagógicas, são apresentados, discutidos e avaliados pelos docentes, coordenação pedagógica e direção. A Tabela 5, a seguir, apresenta os dados de aprovação total e parcial, reprovação, evasão e transferência dos últimos 07 (sete) anos.

Tabela 5 — Indicadores educacionais do CECB (2015 – 2021)

<b>Ano</b>	<b>Aprovação</b>	<b>Aprovação com dependência</b>	<b>Reprovação</b>	<b>Evasão</b>	<b>Transferência</b>
<b>2015</b>	74,8%	14,8%	6,3%	3,5%	0,6%
<b>2016</b>	74,5%	15,3%	6,5%	3,3%	0,4%
<b>2017</b>	64,8%	16,6%	9,1%	7,3%	2,2%
<b>2018</b>	77%	6,1%	5%	9,3%	2,6%

Ano	Aprovação	Aprovação com dependência	Reprovação	Evasão	Transferência
2019	76,5%	8,4%	5,1%	8,4%	1,3%
2020/2021	81,7%	0,2%	2,1%	14%	1,9%

**Fonte:** elaborado pela pesquisadora com dados da pesquisa (2022).

Os dados apresentam uma certa regularidade, exceto no ano de 2017, em que a escola apresentou a menor aprovação (64,8%) e, em 2020/2021, com a maior aprovação (81,7%) e, também, maior evasão (14%).

No ano de 2020, o CECB passou por grandes transformações, como já pontuado anteriormente. Além da mudança do nome, a escola também iniciou a oferta do Novo Ensino Médio, tal como a Educação em Tempo Integral. No entanto, com a pandemia da covid-19, em março de 2020, foram interrompidas todas as atividades letivas por um período de um ano, conforme determinação da Secretaria da Educação do Estado da Bahia. Após um ano de suspensão das aulas, em março de 2021, as atividades foram retomadas de forma remota por meio do ensino *on-line* e atividades pedagógicas por meio de material impresso para os estudantes sem acesso à internet. A segunda fase do retorno das aulas ocorreu de forma híbrida, com tempo escola e tempo casa e, finalmente, com as aulas 100% presenciais, no segundo semestre do ano de 2021. Foi um momento muito difícil vivenciado pela comunidade educacional, com grandes impactos na aprendizagem e na saúde emocional dos discentes, docentes e funcionários. Convém ressaltar que os estudantes do campo, nesse contexto e período, foram também muito prejudicados, pois, em sua grande maioria, não tinham acesso à internet, conforme mapeamento realizado pela escola.

Em 2022, as atividades letivas retornaram à dinâmica normal, porém, alguns desafios estão presentes e têm exigido atenção da equipe escolar. De acordo com a Gest. Isadora (Entrevista nº 03, 2022), no momento presente, o CECB vivencia dois grandes desafios: a implantação da Educação em Tempo Integral para todos os estudantes do diurno e também os problemas psicológicos e emocionais ocasionados pela pandemia, com impactos imensuráveis na aprendizagem dos estudantes. Nessa mesma linha, a Gest. Queiroz (Entrevista nº 04, 2022) reforça que a Escola em Tempo Integral para os alunos do campo está sendo um desafio que, aos poucos, tanto estudantes, quanto profissionais estão se adaptando a essa nova dinâmica.

Os sujeitos que compõem a comunidade escolar do CECB são os estudantes e seus familiares, docentes, equipe gestora, profissionais de serviços gerais e de secretaria escolar. Em 2022, conforme Tabela 3, apresentada anteriormente, temos 42 (quarenta e dois) profissionais que atuam na referida escola para atender a 443 (quatrocentos e quarenta e três) estudantes.

O quadro dos profissionais de serviços gerais e secretaria escolar é formado por 14 (quatorze) pessoas atuando nas funções de secretaria escolar, agentes de limpeza, agentes de portaria e merendeiras. Quanto ao vínculo empregatício, 50% são servidores do Regime Especial de Direito Administrativo (REDA) do governo estadual e 50% são funcionários do governo municipal. Sobre a formação, 21,42% tem apenas o Ensino Fundamental, 71,42% tem nível médio e 7,14% tem formação em nível superior.

A equipe gestora da unidade escolar é formada por 04 (quatro) profissionais do quadro efetivo da rede estadual de ensino. A direção e vice direção é assumida por duas professoras eleitas pela comunidade escolar no ano de 2015, a coordenação pedagógica é realizada por duas pedagogas concursadas para essa função. Quanto à formação, duas profissionais têm especialização e duas estão cursando mestrado no Programa de Pós-graduação em Ensino da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB).

Os dados da matrícula do CECB dos últimos 05 (cinco) anos, conforme Tabela 6, adiante, apontam para uma redução do número de estudantes da escola de 7,32%, bem como uma queda considerável no número de alunos do campo.

Tabela 6 — Matrícula do CECB (2018 – 2022)

Ano	Matrícula	Campo	Porcentagem	Cidade	Porcentagem
2018	478	327	68,41%	151	31,58%
2019	457	285	62,36%	172	37,63%
2020/2021	444	266	59,90%	178	40,10%
2022	443	259	58,46%	184	41,53%

**Fonte:** elaborado pela pesquisadora com dados da pesquisa (2022).

Os dados da Tabela 6 confirmam uma redução do percentual de estudantes camponeses de 68,41%, em 2018, para 58,46%, em 2022. Verificamos, ainda, um crescimento no número de estudantes da cidade, saindo de 31,58%, em 2018, e ampliando para 41,53% em 2022.

No entanto, apesar da redução, ainda temos uma predominância de estudantes camponeses na referida escola. Eles são residentes nas comunidades rurais do município de Botuporã e se deslocam, diariamente, para estudar na escola da cidade, enfrentando condições adversas que influenciam na frequência e no desempenho escolar. Conforme consta no Botuporã (2012, p. 18),

A maioria dos(as) estudantes do CELEM são filhos de pequenos agricultores, residem no meio rural do município e utiliza diariamente o transporte escolar para se deslocar para a escola. Deste modo, ocorrem ausências às aulas em períodos em que a incidência de chuvas é maior e devido ao cansaço pela distância e condições de deslocamento.

Nesse trecho, encontramos um reconhecimento de que os estudantes são “filhos de pequenos agricultores”, tal como os desafios que enfrentam no deslocamento diário para estudar na escola na cidade. Além disso, em Botuporã (2012, p. 18), é mencionado que as famílias são de baixa renda e desenvolvem atividades diversas: pequenos produtores rurais, lavradores, assalariados, aposentados, autônomos. Já os estudantes adultos do noturno, trabalham na construção civil, na lavoura, na pecuária, no comércio, serviços domésticos, dentre outras funções.

A matrícula para o ano letivo de 2022, conforme Tabela 7, que segue, chama atenção pela predominância de estudantes camponeses em quase todas as turmas da unidade escolar.

Tabela 7 — Matrícula do CECB por turma e turno (2022)

Turmas	Turno	Nº de estudantes/Percentagem			
		Campo		Cidade	
1º A	Diurno	21	70%	09	30%
1º B	Diurno	16	51,6%	15	48,4%
1º C	Diurno	20	58,8%	14	41,2%
1º D	Diurno	19	52,8%	17	47,2%
2º A	Diurno	17	54,8%	14	45,2%
2º B	Diurno	18	60%	12	40%
2º C	Diurno	26	65%	14	35%
3º A	Diurno	12	42,9%	16	57,1%
3º B	Diurno	15	53,6%	13	46,4%
3º C	Diurno	25	71,4%	10	28,6%
<b>Total diurno</b>		189	58,5%	134	41,5%
1º E	Noturno	08	57,1%	06	42,9%
2º D	Noturno	24	72,7%	09	27,3%
3º D	Noturno	14	50%	14	50%
EJA VI	Noturno	16	50%	16	50%
EJA VII	Noturno	08	61,5%	05	38,5%
<b>Total noturno</b>		70	58,3%	50	41,7%

**Fonte:** elaborado pela pesquisadora com dados da pesquisa (2022).

Conforme apresentado na Tabela 7, a escola teve, em 2022, um total de 15 (quinze) turmas, sendo 10 (dez) no diurno e 05 (cinco) no noturno. Mesmo apresentando uma queda na matrícula, em relação a 2021 de apenas um estudante, conforme Tabela 6, a escola teve uma redução de 02 (duas) turmas em comparação com os anos anteriores. Em virtude dessa diminuição do número de classes, temos turmas com até 40 alunos. Importante observar que apenas uma turma (3º A) apresenta um percentual de estudantes da cidade superior ao do campo. Em duas turmas (3º D e EJA VI) temos o mesmo percentual de 50%, e 12 (doze) turmas

apresentam um número de alunos do campo superior ao da cidade, chegando a percentuais acima de 70%.

É importante mencionar que no ano de 2010 a escola recebeu o primeiro estudante da Educação Especial, um aluno da EJA que residia em uma comunidade rural. Em 2022, o CECB tem 16 (dezesesseis) estudantes dessa modalidade de ensino, eles frequentam as aulas regularmente, recebem apoio pedagógico no contra turno e estão também registrados no Censo Escolar enviado ao MEC. A unidade escolar dispõe de 02 (dois) profissionais recém contratados pelo Estado, para atuar na Educação Especial, sendo um cuidador e uma técnica do atendimento educacional especializado (AEE).

O corpo docente do CECB também passou por mudanças ao longo dos anos. De acordo com os dados do Botuporã (2012), naquele ano a equipe era constituída de 38 (trinta e oito) profissionais para atender a 687 (seiscentos e oitenta e sete) estudantes. Ainda de acordo com o Botuporã (2012), apenas 18 (dezoito) professores eram do quadro efetivo da Rede Estadual de Ensino da Bahia, 14 (quatorze) eram contratados pelo município de Botuporã, 02 (dois) tinham contrato no Regime Especial de Direito Administrativo (REDA) e 04 (quatro) eram do regime de Prestação de Serviço Temporário (PST), ambos do governo do Estado. Tínhamos, portanto, uma predominância de vínculo empregatício precário entre os docentes do antigo CELEM. Sobre a formação dos professores no Botuporã (2012, p. 16), encontramos:

Quanto a formação inicial a maioria tem nível superior em áreas específicas do conhecimento e uma minoria possui apenas o Ensino Médio (Magistério). Tem-se também educadores com pós-graduação em nível de especialização. Em linhas gerais o coletivo de educadores tem manifestado compromisso com sua formação, buscando participar de cursos oferecidos pela própria escola [...] outros pela SEC [...] e também participam dos momentos de estudo nas ACs – atividades complementares.

Esse registro evidencia a valorização que a escola dá à formação docente e o compromisso em realizar estudos nos momentos de atividade complementar. Ao comparar com os dados de 2022, conforme Tabela 8, a seguir, podemos identificar algumas mudanças nesses 10 (dez) anos.

Tabela 8 — Quadro docente do CECB (2022)

Área de Conhecimento	Nº de docentes	Graduados			Efetivo estado	Vínculo	
		Especialistas	Mestrado (concluído ou em curso)	REDA estado		REDA município	
<b>Ciências Humanas</b>	06	0	03	03	05	01	0
<b>Linguagens</b>	10	01	09	0	06	03	01

Área de Conhecimento	Nº de docentes	Graduados	Especialistas	Mestrado (concluído ou em curso)	Efetivo estado	Vínculo	
						REDA estado	REDA município
<b>Ciências da Natureza</b>	05	01	02	02	03	01	01
<b>Matemática</b>	03	0	03	0	02	0	01
<b>Total</b>	24	02	17	05	16	05	03

**Fonte:** elaborado pela pesquisadora com dados da pesquisa (2022).

Os dados da Tabela 8 apresentam uma redução de 36,8%, no período de 10 (dez) anos, no número de professores da unidade escolar. Destacamos, ainda, um avanço na formação dos docentes, em que 05 (cinco) cursaram ou estão cursando mestrado, 17 (dezesete) tem especialização e 02 (dois), contratados pelo município, tem apenas a graduação. Verificamos também uma predominância de vínculo com o governo do Estado, porém, temos ainda, 33,3% de professores que não são do quadro efetivo, em condição de contrato temporário, com o Estado ou com o município.

Esse breve relato sobre a trajetória da escola e os sujeitos do CECB nos ajuda a compreender a genealogia e o contexto do nosso objeto de estudo, bem como a relevância da nossa pesquisa para a comunidade escolar, em especial, para os sujeitos camponeses e todos aqueles comprometidos com sua escolarização.

## 2 EDUCAÇÃO DO CAMPO: CONCEPÇÕES, SUJEITOS, POLÍTICAS, DIRETRIZES E DESAFIOS

*“Como assim desgarrados da terra”, “como assim levantados do chão” exigindo direitos, cobrando políticas específicas, discutindo educação, produzindo conhecimento? Puxando a frente das lutas, buscando transformação social? Então os camponeses também querem estudar? E pretendem conceber sua escola, seus cursos? Discutir com professores de universidade?*

*Caldart (2009, p. 41).*

No presente capítulo buscamos contribuir no debate sobre Educação do Campo com base em cinco pontos: no primeiro, apresentamos uma discussão sobre sua concepção, entendida como construção coletiva que emerge das práticas dos sujeitos do campo e produz uma teoria educacional emancipatória. No segundo ponto, discutimos sobre os protagonistas originários e os destinatários da Educação do Campo, destacando o conceito de identidade e os processos de constituição identitária do camponês. Na seção *Concepções, sentidos e identidades dos sujeitos do CECB* apresentamos uma análise sobre concepções de Educação do Campo em face das falas dos participantes da pesquisa em diálogo com o nosso referencial teórico. Além disso, trazemos uma reflexão sobre identidades com o objetivo de analisar se os sujeitos do CECB se identificam como sujeitos de uma Escola do Campo. Em seguida, refletimos sobre a construção das políticas e diretrizes que visam à garantia do direito educacional ao povo camponês do Brasil e, por fim, abordamos os desafios do tempo presente que influenciam na efetivação da Educação do Campo e sinalizam suas perspectivas futuras.

Discutir Educação do Campo, na atualidade, exige leitura crítica das lutas, das políticas, das diretrizes, das concepções, das práticas e das contradições sociais, para, conforme Caldart (2009), ser fiel aos seus objetivos de origem e compreender as tendências de futuro. Em vista desse entendimento, as discussões apresentadas nesse capítulo abordam as seguintes categorias de análise, as quais dialogam objeto empírico com o teórico: concepções de Educação do Campo; mudar as práticas educativas da escola e não somente o nome; reconhecimento do campo e dos estudantes camponeses de forma positiva.



## 2.1 Educação do Campo: uma construção coletiva

Nessa seção, trazemos elementos para discussão da concepção de Educação do Campo a partir dos seus fundamentos e da construção conceitual desenvolvida nas últimas décadas. Desse modo, pretendemos contribuir com o fortalecimento e com a consolidação desse novo paradigma para melhor enfrentar os desafios do tempo presente e compreender as tendências de futuro. Ademais, possibilitar uma reflexão das práticas denominadas como Educação do Campo.

Como parte desse estudo, desenvolvemos uma revisão sistemática de literatura<sup>8</sup> na tipologia meta-análise qualitativa — com o objetivo de analisar as concepções de Educação do Campo presentes — em artigos científicos publicados na base do Scielo e na Revista Brasileira de Educação do Campo (RBEC), no período de 2016 a 2021. A pesquisa evidenciou que apenas 5,67% das produções científicas publicadas nas referidas bases de dados debatem a concepção de Educação do Campo. Essa constatação aponta uma lacuna a ser preenchida com novas investigações que contribuam na consolidação desse campo do conhecimento, ainda em construção (AMARAL; MATEUS, 2022).

As autoras ora mencionadas defendem que o debate sobre a concepção de Educação do Campo é fundamental, pois a realidade que ela busca expressar está em constante disputa, podendo incorrer em equívocos conceituais e influenciar nas práticas educativas das Escolas do Campo. Para Caldart (2007, p. 02), “[...] o debate conceitual é importante à medida que nos ajuda a ter mais claro quais são os embates e quais os desafios práticos que temos pela frente”. Esses argumentos explicitam a relevância desse estudo, uma vez que a Educação do Campo já contabiliza mais de duas décadas de percurso e é importante, nessa retrovisão histórica, buscar os fundamentos e as construções teóricas desse novo paradigma.

Ao discutir sobre Educação do Campo, Fernandes e Molina (2004), com fundamento em Thomas Samuel Kuhn (1994), apresentam uma reflexão sobre o conceito de paradigma definindo-o como “[...] realizações científicas universalmente reconhecidas e que fornecem problemas e soluções para as questões da comunidade científica” (FERNANDES; MOLINA, 2004, p. 55). Ao refletir sobre esse conceito, os autores argumentam que essas realizações científicas podem ser entendidas como os processos de construção do conhecimento e que o surgimento e o fim de paradigmas estão relacionados com as transformações nas realidades e

---

<sup>8</sup> Para melhor compreensão do conceito, conferir em: **Concepções de Educação do Campo: uma revisão sistemática de literatura** (AMARAL; MATEUS, 2022). Disponível em: <https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/campo/article/view/12925>. Acesso em: 06 mai. 2022.

nas teorias. Pontuam que “[...] os paradigmas são territórios teóricos e políticos que contribuem para transformar a realidade” (FERNANDES; MOLINA, 2004, p.56). Com base nessa compreensão, é possível reconhecer a Educação do Campo como movimento que surge nas práticas dos sujeitos coletivos do campo e produz conhecimento para interferir nas realidades tencionadas por essa teoria.

Ao debater esse novo paradigma, Caldart (2007, p. 02) defende que “[...] uma primeira compreensão necessária pra nós é de que se o conceito de Educação do Campo, como parte da construção de um paradigma teórico e político, não é fixo, fechado, também não pode ser aleatório, arbitrário [...]”. Como conceito em construção, que busca apreender uma realidade histórica ainda em processo de constituição, ele se configura como território de disputa, marcado por interesses diversos e até antagônicos. Em vista desse contexto, a autora defende que ele não é aleatório e não está descolado de uma realidade, pois tem seus elementos fundantes. Em sintonia com esse argumento, Jesus (2004, p. 112) pontua:

[...] as diferentes possibilidades de construção do conhecimento-emancipação que estão sendo desenvolvidas nas práticas educativas nos últimos anos pelos movimentos sociais do campo. Essas práticas se sustentam em teorias que se pautam pelo movimento, pelas constantes transformações e conservação da vida [...]. Trata-se de elementos fundantes de novos paradigmas da educação, aqui reconhecida como Educação do Campo.

A construção desse novo paradigma incorpora a dinâmica dos movimentos sociais camponeses e de suas práticas educativas que se constituem em seus fundamentos. Nesse sentido, não se trata de um conceito arbitrário, pois ele tem suas bases originárias muito bem definidas. Em consonância com essa discussão, Fernandes e Molina (2004, p. 59) pontuam que diversas ações e ideias em relação ao campo, aos sujeitos camponeses e sua educação tencionaram o paradigma do rural tradicional e “São estas práticas e as reflexões teóricas por elas produzidas que têm contribuído para a construção do paradigma da Educação do Campo”. Fica evidente, portanto, os princípios originários desse conceito e o seu antagonismo em relação ao paradigma da educação rural.

Caldart (2019) destaca algumas balizas que demarcam o caminho de construção conceitual da Educação do Campo. Defende que uma primeira baliza é a forma de autoapresentação para sua base social e para a sociedade em geral, feita em sua gênese, e a escolha do nome de “batismo”. Segundo a autora, “Como costuma acontecer na construção dos conceitos que se referem a uma realidade viva, começamos pensando sobre o que não éramos: “Educação Básica do Campo” não é (não deve ser) educação rural” (CALDART, 2019, p. 72). Se apresentar com a denominação de Educação do Campo, é tomar posição contrária ao

paradigma do rural tradicional sustentado em uma visão de campo como lugar de produção e dos sujeitos camponeses como alienados e subservientes a essa lógica.

É importante destacar, nesse momento da discussão, que assim como Caldart (2019), as produções analisadas na revisão sistemática da literatura, ao discutir a concepção de Educação do Campo, trataram da educação rural, para, talvez enfatizar, o que não é (não deve ser) esse novo paradigma. Sobre esse debate, encontramos em Amaral e Mateus (2022, p. 16) que

No artigo A 06 “Educação do Campo no Plano Nacional de Educação: tensões entre a garantia e a negação do direito à educação”, Santos problematiza a Educação Rural, os aspectos convergentes e divergentes em relação à Educação do Campo, perspectiva assumida pela autora. Para Santos (2018, p. 188), “É possível identificar a priorização, de uma maneira geral, por parte da Educação Rural, de um atendimento a demandas criadas pelos mercados interno e externo, em detrimento da garantia da escolarização do homem e da mulher do campo”. Essa concepção apresenta um traço fundamental que distancia a Educação rural da Educação do Campo. A primeira atende aos interesses do mercado, atuando na formação de mão de obra e de consumidores, e a segunda atende aos interesses dos sujeitos da sua ação educativa se comprometendo com suas lutas e com um projeto de sociedade pautado na emancipação e transformação social.

Em consonância com essas reflexões, no artigo A 13 “Educação dos povos do campo no Brasil: colonialidade/modernidade e urbanocentrismo” Farias e Faleiro, com base nos estudos decoloniais latino-americanos, discorrem sobre o processo escolar no Brasil com atenção para a educação dos povos do campo. Segundo os autores, a colonialidade atinge diretamente os sujeitos do campo, pois seus territórios passam a ser considerados como espaços a serviço do capital, do agronegócio e a escola se coloca a serviço dessa estrutura complexa de colonização. Nesse contexto, a Educação Rural, “... estava vinculada aos interesses da elite e oligarquias agrárias, sob um projeto que tendia a intensificar a submissão do trabalho ao capital, se opondo à formulação da educação como processo de libertação das relações de opressão dos camponeses” (Farias & Faleiro, 2020, p. 14). Nessa linha de discussão, Freitas, Dansa & Moreira (2016) no artigo A 02 argumentam que esse modelo de educação contribuiu diretamente para estimular o êxodo rural, incentivando a saída da população do campo para a cidade.

A análise feita até aqui permite compreender que a Educação do Campo nasce como crítica à educação rural e ao modelo de produção capitalista que impõe ao território rural e ao camponês a lógica mercadológica sustentada na conformação e no consumismo. Todavia, as novas estratégias e investidas do capital e do agronegócio no espaço rural, bem como as disputas em torno desse novo paradigma e os desafios do tempo presente têm impulsionado a proliferação de práticas denominadas como Educação do Campo, a exemplo de Escolas do Campo na cidade. Desse modo, entendemos ser indispensável o estudo e o debate desses paradigmas por todos que têm um vínculo com os processos formativos dos povos camponeses para melhor avaliar e compreender essas práticas e as teorias em que se fundamentam.

Na tentativa de contribuir para compreensão desses paradigmas, as pesquisas e produções científicas têm priorizado o debate sobre os elementos que distinguem e diferenciam a Educação do Campo da educação rural. Partindo dessa metodologia, vamos debater alguns pontos que, em nossa avaliação, são considerados fundamentais para construção do entendimento que propomos.

Um aspecto está relacionado ao objetivo e aos sujeitos que, segundo Caldart (2012, p. 257), na Educação do Campo são “[...] protagonizado pelos trabalhadores do campo e suas organizações, que visa incidir sobre a política de educação desde os interesses sociais das comunidades camponeses”. As lutas dos sujeitos coletivos do campo marcam a origem desse novo paradigma, uma luta que não se restringe à educação escolar e se estende a outras reivindicações sociais, a um projeto de país e de sociedade em que o campo seja visto como lugar de produção da vida, da cultura e da história do povo camponês.

Os destinatários da educação rural é a população agrícola do país e, segundo Ribeiro (2012, p. 293), “Trata-se dos camponeses, ou seja, daqueles que residem e trabalham nas zonas rurais e recebem os menores rendimentos por seu trabalho”. Podemos pensar nas características que historicamente marcaram a visão de campo e dos sujeitos que nele habitam, como lugar atrasado e inferior, de povo rude e sem conhecimento. Essa visão se estende para o processo de escolarização desenvolvido nesse período e contexto, com escolas precárias e ensino de pouca qualidade. “Para estes sujeitos, quando existe uma escola na área onde vivem, é oferecida uma educação na mesma modalidade da que é oferecida às populações que residem e trabalham nas áreas urbanas [...]” (RIBEIRO, 2012, p. 293). Essa é uma marca profunda da educação rural: reprodução do modelo urbanocêntrico e desvinculação dos sujeitos da sua ação educativa.

Nesse debate sobre as diferenças desses paradigmas, Fernandes e Molina (2004) discutem sobre a visão de campo que sustenta cada modelo. A educação rural atende aos interesses do agronegócio em que o campo é visto “[...] somente como lugar da produção de mercadorias e não como espaço de vida” (FERNANDES; MOLINA, 2004, p. 63). Essa visão se fundamenta e fortalece no modo de produção capitalista e é questionada e recusada pelo Movimento por uma Educação do Campo, que “[...] concebe o campo como espaço de vida e resistência, onde os camponeses lutam por acesso e permanência na terra e para edificar e garantir modus vivendi que respeite as diferenças quanto à relação com a natureza, o trabalho, a cultura e suas relações sociais” (FERNANDES; MOLINA, 2004, p. 63). A visão de campo defendida pelos protagonistas do novo paradigma contraria a lógica do capital, do agronegócio, do latifúndio e do controle político e econômico das pessoas, e sai em defesa dos interesses dos

camponeses, da reforma agrária, da agroecologia e de uma educação vinculada às suas lutas e reivindicações.

A vinculação aos sujeitos da sua ação educativa é uma marca fundamental da Educação do Campo que a distancia da educação rural. Caldart (2011) argumenta que as políticas públicas devem garantir uma educação que seja no e do campo. “No: o povo tem direito a ser educado no lugar onde vive; Do: o povo tem direito a uma educação pensada desde o seu lugar e com sua participação, vinculada à sua cultura e às suas necessidades humanas e sociais” (CALDART, 2011, 150). Aqui temos um traço muito importante da identidade da Educação do Campo: um projeto político e pedagógico construído com a participação efetiva dos sujeitos camponeses. Caldart (2012, p. 261) defende que “[...] não é para nem apenas com, mas sim, dos camponeses, expressão legítima de uma pedagogia do oprimido”.

Em sintonia com essa discussão, uma profissional que atua no Colégio Estadual do Campo de Botuporã, argumenta que a Educação do Campo se identifica pela sua vinculação com o camponês e com suas vivências e práticas,

Uma educação que tem essa identidade com o campo, com o sujeito do campo, que tem uma aproximação com as práticas e com as vivências do campo. Mas, no meu entendimento não é uma educação que anula o sujeito lá no campo, mas que ele entenda essa importância, a necessidade, o papel que ele tem no contexto em que está inserido, como o campo é importante, que ele tenha uma visão ampliada (GEST. ISADORA, Entrevista nº 03, 2022).

De modo contrário, a educação rural, conforme Ribeiro (2012, p. 294), caracteriza-se pela “[...] sua desvinculação da comunidade dos trabalhadores rurais que enviam seus filhos à escola”. A não existência de laços e compromisso político e social com os estudantes e suas comunidades reafirma sua vinculação a outros sujeitos e interesses e, infelizmente, contrários aos povos camponeses.

Outra característica fundamental no distanciamento desses conceitos está na visão libertadora e emancipatória em que se sustenta a Educação do Campo e a visão reprodutora e alienadora, base da educação rural. Ao tratar do novo paradigma, Caldart (2009, p. 42) argumenta que “[...] fundamentalmente pela práxis pedagógica dos movimentos sociais, continua e pode ajudar a revigorar a tradição de uma educação emancipatória, retomando questões antigas e formulando novas interrogações à política educacional e à teoria pedagógica”. Temos aqui uma posição contrária à tradição pedagógica bancária, de reprodução alienada de informações desconectadas da realidade social e política dos estudantes, e a formação de mão de obra que o capital exige. Sobre esse aspecto, Ribeiro (2012, p. 297) pontua que “[...] a educação rural funcionou como um instrumento formador tanto de uma mão de obra

disciplinada para o trabalho assalariado rural quanto de consumidores dos produtos agropecuários gerados pelo modelo agrícola importado”. Esse modelo educacional, de reprodução e alienação, é incapaz de educar para indignação, insubordinação e para luta, saberes necessários para construção de um novo projeto de sociedade, pautado na solidariedade, na cooperação e na justiça social.

Por último, retomamos a questão da autoapresentação como Educação do Campo e não mais educação rural. Trata-se de um ponto extremamente relevante que no texto preparatório da primeira Conferência Nacional *Por uma Educação Básica do Campo* recebeu a devida atenção dos autores. Eles apresentam uma reflexão sobre as expressões campo e rural, destacando o conteúdo valorativo e depreciativo de termos utilizados para se referir aos sujeitos do campo nas diversas regiões do país: caiçara, chapadeiro, catrumano, roceiro, agregado, meeiro, parceiro. Para Fernandes, Cerioli e Caldart (2004, p. 25), “As expressões são carregadas de sentidos pejorativos, que classificam esses sujeitos como atrasados, preguiçosos, ingênuos, incapazes”. Os autores fazem uma defesa pelo resgate do termo camponês que representa uma diversidade de sujeitos que vivem e trabalham no campo. Portanto, como já pontuamos, ao se apresentar como Educação do Campo desde a sua constituição originária se define uma primeira baliza que demarca a construção de um novo conceito, em contraposição ao paradigma dominante até então, do rural tradicional (CALDART, 2019).

A gênese do termo Educação do Campo tem sua primeira ideia no Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária (ENERA), realizado no *campus* da Universidade de Brasília (UNB), em 1997, pelo Movimento dos Trabalhadores Sem-Terra (MST), em parceria com vários outros organismos nacionais e internacionais (FERNANDES; MOLINA, 2004). No processo de construção dessa ideia foram realizados estudos sobre as realidades do campo brasileiro e “A partir dessa práxis, começamos a cunhar o conceito de Educação do Campo” (FERNANDES; MOLINA, 2004, p. 65). A I Conferência Nacional Por uma Educação Básica do Campo, realizada em 1998, constituiu-se como espaço de “batismo” deste novo paradigma e na II Conferência, realizada em 2004, já vivia uma nova fase, posterior às Diretrizes Operacionais para a Educação Básica das Escolas do Campo (Resolução CNE/CEB nº 01/2002), um marco normativo que pretende atender aos anseios das lutas sociais pelo direito à educação dos povos do campo.

Convém ressaltar que desde a sua gênese a Educação do Campo é marcada por contradições, disputas de interesses e é influenciada pelo Banco Mundial, que tenta capturar o movimento para atender aos interesses do capital por meio de organismos internacionais como a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e o Fundo

de Emergência Internacional das Nações Unidas para a Infância (UNICEF). Em sintonia com esse posicionamento, Soares (2018, p. 254) defende:

Parece-nos claro o poder que o Bando Mundial exerce sobre o Estado Brasileiro, e seus projetos para o campo são bem estruturados e sistematizados. O interesse do BIRD em educar o homem do campo traz consigo o desejo de difundir sua ideologia, bem como prover a mão de obra necessária para o capital.

A autora citada discute, entre outros aspectos, as contradições da institucionalização da Educação do Campo, apontando as influências do capitalismo por meio dos seus dispositivos de cooptação na tentativa de arrefecer as lutas empreendidas pelos movimentos sociais, com destaque para atuação do Banco Mundial como um desses instrumentos.

Transcorridos dez anos do “batismo” deste novo paradigma, Caldart (2009) apresenta uma análise do processo de construção prático-teórica da Educação do Campo. Para tanto, analisa sua constituição originária, identificando o contexto, as práticas e os sujeitos; discute as principais tensões e as contradições da trajetória feita e finaliza com os impasses e desafios relacionados ao momento atual. Nessa discussão, a autora não traz uma concepção estruturada em um conjunto de palavras, mas apresenta os traços fundamentais que constituem a identidade da Educação do Campo e alerta para a importância de observar os objetivos de origem dessa “política de educação e de uma reflexão pedagógica” e a compreensão em sua historicidade, marcada por contradições (CALDART, 2009, p. 41).

De acordo com Munarim e Locks (2012), a trajetória da Educação do Campo, de sua gênese nos Movimentos Sociais à sua constituição como política pública, alcançou avanços em sua organização social, política e pedagógica. Todavia, a operacionalização e sua concepção não estão concluídas, nem consolidadas. Sobre isso, defendem: “Aqueles que estão interessados no debate, autores ou outros sujeitos envolvidos na prática e na discussão teórica, convergem para o fato de que o conceito de educação do campo não poderá ser fixado ou engessado em um conjunto de palavras” (MUNARIM; LOCKS, 2012, p. 86). Apesar de não o fixar em um “conjunto de palavras”, pois entendemos que é um conceito em movimento, uma construção coletiva, é preciso ficar atento para os traços fundamentais deste paradigma, visto que já se identifica uma disputa em torno da concepção de Educação do Campo. Sobre isso, Caldart (2015, p. 01, grifos da autora) pontua:

Hoje no Brasil muitos falam em nome da Educação do Campo, nem sempre desde os mesmos fundamentos e objetivos, resultado contraditório de seu percurso real nestas quase duas décadas de existência. [...] Talvez seja por isso que começa a acontecer uma disputa do conceito por diferentes grupos, até

mesmo pelos representantes do polo do capital (empresários do agronegócio e seus intelectuais orgânicos, governos, ...), que tentam hoje associar esse nome a uma visão “modernizada” da “educação rural”, historicamente associada ao atraso do latifúndio.

A disputa em torno da concepção de Educação do Campo por interesses antagônicos é um desafio do tempo presente que exige, conforme pontua Caldart (2015), retomada, reafirmação e compreensão aprofundada sobre a sua especificidade e seu papel nos confrontos atuais da sociedade, além da necessária organização político-pedagógica do movimento para continuar sua trajetória, sendo fiel a seus fundamentos e objetivos.

Nesse debate, Souza (2018) pontua que os encontros do Fórum Nacional de Educação do Campo (FONEC), realizados em 2015 e 2018, contribuem para análise do cenário de disputa política em torno da concepção desse novo paradigma. Essa disputa, que está no cerne da própria Educação do Campo, é intensificada pela conjuntura atual de retrocessos políticos, da influência empresarial nas reformas da educação que fragilizam as conquistas e representam perdas de direitos. Nesse cenário de disputa, Souza (2018, p. 21) argumenta:

Na nossa compreensão, a concepção de Educação do Campo está expressa em vários documentos elaborados nos encontros nacionais. A cada registro explicita-se a dimensão crítica, transformadora e, conseqüentemente, a formação humana que se deseja no processo de construção do Projeto Popular de País.

Souza (2018) defende que o Movimento Nacional por uma Educação do Campo, atualmente reorganizado por meio do FONEC, elaborou, ao longo de sua trajetória, importantes documentos que dão conta de expressar a concepção que fundamenta o projeto político e pedagógico da Educação do Campo. A autora retoma o texto produzido no ano de 1998, pois considera que ele materializa as bases desse novo paradigma e sintetiza os compromissos assumidos na I Conferência Nacional, realizada em Luziânia/GO. Nessa perspectiva, podemos compreender que a concepção defendida pela autora é construção coletiva e em movimento, marcada pelas contradições da realidade e pelas disputas no campo da luta de classes. Nesse sentido, ele não pode ser fixo, nem fechado em um conjunto de palavras, mas também não está solto e desenraizado, uma vez que tem seus fundamentos e construção teórica na própria história que o constitui.

Transcorridos vinte anos do “batismo” da Educação do Campo e no bojo das atividades de comemoração e balanço projetivo ocorridos no ano de 2018, Caldart (2019) elabora um guia de estudo sobre a concepção de Educação do Campo. A autora argumenta que: “Estudar a concepção de Educação do Campo (EdoC) é, portanto, buscar apreender o que ela



concretamente é. E isso quer dizer, então, estudar seus fundamentos: aquilo sem o que a EdoC não existiria ou mudaria essencialmente o que ela é” (CALDART, 2019, p. 57). A autora destaca que para tratar dos fundamentos é preciso buscar as raízes de sua constituição, pois nelas estão a essência do que a Educação do Campo é, isto é, se abandonarmos as raízes ela morrerá, assim como uma planta.

Sobre as raízes que sustentam a concepção da Educação do Campo, de acordo com a autora citada temos:

Desde a concepção que nos orienta, podemos afirmar que a EdoC tem suas raízes originárias: 1) na luta dos sujeitos coletivos do trabalho no campo; 2) na agricultura camponesa (luta, trabalho, cultura) e no confronto de classe que move seu desenvolvimento histórico; 3) em uma concepção de educação com finalidades emancipatórias (CALDART, 2019, p. 59).

A interpretação do percurso histórico feito pela autora converge com a análise feita pelo FONEC, conforme pontua Molina (2015), ao defender que falar de Educação do Campo, de acordo com a sua materialidade de origem, é tratar das lutas dos povos camponeses por direitos, tratar da questão agrária, buscar articular educação e trabalho em um projeto emancipador. Nesse sentido, os fundamentos da Educação do Campo podem ser encontrados em sua materialidade de origem e a sua concepção emerge nesse movimento de construção coletiva.

Sobre o primeiro ponto que trata da “luta dos sujeitos coletivos do trabalho no campo”, é mister enfatizar os dois elementos centrais: luta e sujeitos coletivos. Caldart (2019, p. 59) destaca: “[...] a luta do povo que vive e trabalha no campo pelo acesso à educação pública, o qual historicamente lhes tem sido negado. Essa luta começa por garantir escolas públicas no campo, e que possam se constituir como escolas do campo”. O vínculo de origem da Educação do Campo é com os sujeitos coletivos do campo que se organizaram pelo direito ao conhecimento escolar em consonância com suas especificidades e particularidades. Desse modo, o berço que acolhe e gesta esse conceito são dos trabalhadores camponeses, indo na contramão da história brasileira que tem na elite política e econômica a origem e controle de projetos e políticas públicas.

A segunda raiz está na agricultura camponesa que toma posição na luta social pela terra, contra o latifúndio e o agronegócio, a favor da reforma agrária no país. Para Caldart (2019, p. 63), “Esse vínculo coloca a EdoC no centro dos conflitos agrários que movimentam as contradições do capitalismo em sociedades como a nossa”. Resistir à lógica do capitalismo no campo, presente no agronegócio e nas agroindústrias, é fundamental para demarcar o território

do camponês<sup>9</sup>. Sem esse espaço delimitado, os povos do campo correm o risco de não mais existir, pois são forçados a deixar suas terras para os empreendimentos do capital e migrar para cidade. Molina (2015, p. 382) é enfática ao afirmar que “[...] sem enfrentar o agronegócio não pode haver Educação do Campo: a vitória do agronegócio é a derrota da Educação do Campo, e não há coexistência possível”. Sem o território e sem o camponês, a Educação do Campo perde a sua razão de existir, daí ser imprescindível a luta contra o modo de produção capitalista, incompatível com essa política pública.

A terceira raiz originária da Educação do Campo está em uma concepção de educação com finalidades emancipatórias. Caldart (2011, p. 155) é veemente ao afirmar: “Este projeto educativo reafirma e dialoga com a pedagogia do oprimido na sua insistência de que são os oprimidos os sujeitos de sua própria educação, de sua própria libertação [...]”. A autora apresenta a obra de Freire como teoria educacional de cunho emancipatório em que fundamenta esse novo paradigma e argumenta em favor de uma educação como instrumento de emancipação e libertação dos sujeitos das realidades opressoras.

Freire, em todo seu legado, reafirma a educação como atividade especificamente humana, “um ato de intervenção do mundo” (FREIRE, 1996, p.109). Essa intervenção visa à transformação das realidades que promovem a desumanização para o reestabelecimento da liberdade e da humanização das pessoas. Para tanto, é necessária a superação da consciência ingênua e construção da consciência crítica por meio de um processo formativo comprometido com a emancipação das pessoas. Ao tratar desses conceitos, Freire (1983, p. 105, grifos do autor) define:

A consciência crítica “é a representação das coisas e dos fatos como se dão na existência empírica. Nas suas correlações causais e circunstanciais”. “A consciência ingênua (pelo contrário) se crê superior aos fatos, dominando-os de fora e, por isso, se julga livre para entendê-los conforme melhor lhe agrada. [...] Por isso é que é próprio da consciência crítica a sua integração com a realidade, enquanto que da ingênua o próprio é sua superposição à realidade.

Os conceitos apresentados pelo autor apontam para a necessária compreensão, por parte dos sujeitos, da realidade opressora, dos fatos, suas causas e consequências, para devida intervenção e transformação. Nesse sentido, a consciência crítica não se restringe ao entendimento do mundo, mas se constitui como ação transformadora, pois não basta tomar consciência, é preciso “integração com a realidade” para modificá-la. Sobre esse aspecto, Freire

---

<sup>9</sup> Trazemos o conceito de território apresentado por Fernandes (2012, p. 744) para quem, “O território camponês é o espaço de vida do camponês. É o lugar ou os lugares onde uma enorme diversidade de culturas camponesas constrói sua existência”.

(1983, p. 106) destaca: “[...] toda compreensão de algo corresponde, cedo ou tarde, uma ação”. Tomar conhecimento é também mover-se na direção de mudanças, rompendo com a acomodação e a indiferença, própria de uma consciência ingênua que inviabiliza a ação.

O legado de Freire deve nos tencionar a pensar nosso modo de ser e estar no mundo e as finalidades da educação. Ao refletir sobre o desenvolvimento de uma consciência crítica, Freire (1987) alerta que essa condição exige um posicionamento, uma ação, no sentido de transformar as realidades opressoras. O não se comprometer com a mudança, a omissão e a suposta neutralidade, é próprio de um sujeito de consciência ingênua, pois não compreende os fatos e os acontecimentos, não se reconhece na condição de oprimido, de explorado, por isso, não age e nem se liberta do opressor e das condições que promovem a sua desumanização. Sobre isso, Freire (1987, p. 10) reafirma: “[...] a conscientização não é apenas conhecimento ou reconhecimento, mas opção, decisão, compromisso”. É, portanto, “ato de intervenção” (FREIRE, 1996, p. 109).

Esses conceitos suscitam ainda reflexões sobre a função da educação escolar na formação das novas gerações. Em uma sociedade marcada por realidades opressoras e contraditórias, que promovem a exclusão de muitos, é essencial uma educação capaz de promover a superação da visão ingênua e desenvolver uma consciência crítica. Desse modo, teremos sujeitos que se reconhecem como produtores da história humana, comprometidos com a construção de uma nova sociedade, pautada na inclusão e superação dos processos de exploração que ferem a dignidade da pessoa.

Nessa perspectiva, Freire (1983, p. 108) defende: “[...] uma educação que fosse capaz de colaborar com ele na indispensável organização reflexiva de seu pensamento. Educação que lhe pusesse à disposição meios com os quais fosse capaz de superar a captação mágica ou ingênua de sua realidade, por uma predominantemente crítica”. A educação é compreendida como instrumento de conscientização crítica, portanto, ato de intervenção efetivado pelos oprimidos em favor da sua libertação. Para tanto, é imprescindível, como nos alerta o autor, “uma organização reflexiva do pensamento” em que o conhecimento construído possibilita uma reflexão sobre o mundo e uma ação transformadora (FREIRE, 1983, p. 108).

Em consonância com essa concepção, a Educação do Campo, protagonizada pelos sujeitos coletivos do campo, toma posição contra as realidades opressoras dos povos camponeses e a negação do direito à escolarização vinculada aos seus anseios. Os fundamentos desse novo paradigma estão enraizados na realidade concreta do povo camponês, reconhecendo sua diversidade e suas pautas de reivindicações e lutas. De acordo com Caldart (2019, p. 75),

[...] a concepção de EdoC que se depreende da análise (teórica) da construção prática de seus fundamentos exige que não se fique no plano da abstração e se volte à compreensão da diversidade de seus sujeitos e da dinâmica de sua atuação concreta. Porque o sentido do estudo e da teoria aqui é o de ser força material do que é afinal o fundamento último ou o motor da existência da EdoC: a luta.

A autora nos alerta que a construção teórica desse novo paradigma não pode se constituir como referência desvinculada da realidade concreta do povo camponês, ao contrário, a teoria que emergiu desse movimento tem como principal objetivo o fortalecimento das lutas dos sujeitos coletivos do campo. Nesse sentido, a construção teórica emerge da prática social dos sujeitos, com isso, a educação é um ato de intervenção no mundo, em que as lutas por escolas do campo, que atendam aos reais interesses dos sujeitos camponeses, estão articuladas a outras lutas sociais vinculadas a um projeto de sociedade. Nessa perspectiva, tratar da teoria da Educação do Campo demanda considerar as condições concretas de vida da população rural e lutar contra as condições materiais e históricas de um modelo de sociedade excludente.

Como já ressaltamos, um projeto educativo construído nesses princípios dialoga com a *Pedagogia do Oprimido*, pois tem nos sujeitos da ação educativa os protagonistas de sua libertação. Freire (1987, p. 67) ensina que a libertação autêntica “É práxis, que implica a ação e a reflexão dos homens sobre o mundo para transformá-lo”. Assim, a Educação do Campo se identifica pelos seus sujeitos e objetiva sua humanização plena, que exige o rompimento com toda forma de exclusão possível por meio da transformação social.

Ao analisar as concepções de Educação do Campo presentes em artigos científicos publicados na base do Scielo e na RBEC, Amaral e Mateus (2022) pontuam que é um conceito em construção, marcado por disputas, por isso, seu aprofundamento teórico é essencial na consolidação desse paradigma. Destacam, ainda, que as produções analisadas na revisão sistemática da literatura trazem 04 (quatro) aspectos convergentes em suas abordagens. O primeiro está relacionado ao reconhecimento da Educação do Campo na perspectiva do direito e a sua inserção na agenda política do país por meio das lutas dos sujeitos coletivos. O segundo aspecto é o reconhecimento das especificidades do povo camponês que demanda uma escolarização vinculada aos seus interesses e lutas. O terceiro elemento de convergência diz respeito ao projeto de sociedade almejado, comprometido com a transformação das estruturas opressoras do modo de produção capitalista. O último ponto destacado pelas autoras é a recorrência, em todas as obras avaliadas, das produções de Caldart como referência nas discussões.

As reflexões apresentadas nessa seção tratam a Educação do Campo como construção coletiva, uma concepção que se caracteriza pelo movimento, pela disputa e contradições; um conceito que emerge das práticas dos sujeitos coletivos do campo e produz uma teoria que tenciona e busca transformar as realidades que oprimem e excluem o camponês. Nesse sentido, “[...] para entender a concepção de EdoC, não pode perder a ligação entre teoria e prática, entre as formulações e as raízes materiais que as produzem ou determinam” (CALDART, 2019, p. 75). Reafirmamos, assim como defendem os estudiosos desse tema, que a concepção de Educação do Campo não é um conceito fechado e fixo, mas dinâmico, assim como a sociedade e o próprio percurso histórico dessa política pública.

## **2.2 Identidade e diversidade dos sujeitos da Educação do Campo**

A Educação do Campo tem como protagonistas originários os sujeitos coletivos do campo e como destinatários os povos campestinos, constituídos por diversidades e identidades historicamente produzidas e que devem ser contempladas nas práticas educativas das Escolas do Campo. Nessa perspectiva, discutimos sobre esse tema em função de dois aspectos: primeiro os sujeitos (protagonistas e destinatários), em seguida, abordamos a concepção de identidade e dos processos de constituição identitária dos sujeitos campestinos.

Historicamente, as populações campestinas no Brasil foram invisibilizadas e subjugadas. A presença desses sujeitos em escolas rurais foi marcada pela negação de seus conhecimentos, seus valores, suas crenças, suas histórias de vida e do seu modo próprio de trabalhar e produzir cultura. Para Souza (2008, p. 1093), “Na trajetória da educação rural, o homem do campo foi concebido como exemplo de atraso, e a política educacional se organizava em conformidade com os interesses capitalistas predominantes em cada conjuntura”. O que prevalecia era uma visão depreciativa do povo campestino e a imposição da lógica do mercado capitalista.

Para Ribeiro (2012), a educação não se adequava às características dos camponeses e dos seus filhos, sendo ofertada nos moldes da cidade. Desse modo, a escolarização dos povos do campo era, e ainda é, oferecida em condições precárias, em escolas com estruturas físicas inadequadas, professores muitas vezes sem formação, materiais didáticos insuficientes e inadequados, alimentação escolar e apoio técnico e pedagógico também precários.

Nesse contexto, como argumenta Caldart (2011, p. 157), “[...] se estuda de um jeito que permitiu um depoimento como este: foi na escola onde pela primeira vez senti vergonha de ser da roça”. O sentimento de “vergonha de ser da roça” nasce em uma escola sem vínculo com a realidade dos seus estudantes e familiares, ou seja, uma escola urbanocêntrica que apresenta e

adota como principal referência os saberes e as vivências da cidade e, desconsidera e subjuga as culturas dos povos do campo.

Os movimentos sociais camponeses, em especial o Movimento dos Trabalhadores Rurais sem Terra (MST), questionam essa realidade e tencionam o Estado por políticas públicas que garantam seu direito constitucional à educação. Nesse sentido, Pontes (2012, p. 724) afirma que “Os movimentos sociais do campo, como sujeitos coletivos de direitos e políticas, expressam e reafirmam a capacidade transformadora dos homens e mulheres do campo, quando se movimentam em marchas e ações coletivas buscando um objetivo comum”. Apesar da realidade de exclusão e de subjugação a que foram e são submetidos os povos camponeses, os sujeitos coletivos do campo, por meio de suas marchas e suas lutas, colocaram em pauta a escolarização que recebiam, ocupando espaço na agenda política do país.

Caldart (2009) defende que os protagonistas originários da Educação do Campo são os trabalhadores pobres do campo, os sem trabalho, os sem-terra, os sem direitos, em especial, as mulheres e os homens dispostos a se organizar e a lutar. Para a autora, essa é a marca incômoda e a novidade desse movimento: os sujeitos camponeses se colocam em marcha, como construtores de uma política de educação e de uma reflexão pedagógica. Assim como destaca Pontes (2012), a autora ressalta que os sujeitos coletivos do campo são os protagonistas originários desse novo paradigma.

Souza (2008), em sintonia com esses posicionamentos, afirma que os movimentos sociais questionam o paradigma da educação rural e propõe um novo paradigma para orientar as políticas e práticas pedagógicas ligadas aos trabalhadores do campo. Esses argumentos reafirmam que os sujeitos protagonistas da Educação do Campo são coletivos, não individuais. Nessa perspectiva, podemos refletir que a capacidade transformadora está na força coletiva do movimento. O agir individualmente não dá conta de promover as reflexões e as mudanças que a realidade camponesa necessita.

Convém evidenciar que no município de Botuporã, realidade em que está inserida a escola *locus* da pesquisa, não temos movimentos sociais camponeses que possam protagonizar reivindicações e lutas em favor da instituição e efetivação de políticas públicas específicas para os grupos do campo, historicamente excluídos e invisibilizados. Temos apenas um Sindicato dos Trabalhadores Rurais e Associações Rurais que, aparentemente, organizam os agricultores familiares, porém, não se percebe ações mais efetivas na área educacional com impactos na formação escolar desses sujeitos. Nesse contexto, o que predomina é a ausência e a carência de organização e articulação da classe trabalhadora do campo de Botuporã.

A luta dos sujeitos coletivos, como destaca Pontes (2012), tem um objetivo comum, que é incidir sobre a política educacional do povo camponês, os destinatários da Educação do Campo. Nesse sentido, Fernandes e Molina (2004, p.64) argumentam:

Um princípio da Educação do Campo é que sujeitos da educação são sujeitos do campo: pequenos agricultores, quilombolas, indígenas, pescadores, camponeses, assentados e reassentados, ribeirinhos, povos das florestas, caipiras, lavradores, roceiros, sem-terra, agregados, cablocos, meeiros, bóias-frias.

Essa diversidade dos sujeitos do campo é reconhecida pelos movimentos sociais e também pela legislação que foi sendo produzida ao longo dos anos para normatizar essa nova política pública. Nesse sentido, as Diretrizes Complementares, Resolução CNE/CEB nº 02/2008, em seu artigo 1º, apresenta a abrangência da Educação do Campo e estabelece seus destinatários.

Art. 1º A Educação do Campo compreende a Educação Básica em suas etapas de Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação Profissional Técnica de nível médio integrada com o Ensino Médio e destina-se ao atendimento às populações rurais em suas mais variadas formas de produção da vida – agricultores familiares, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, assentados e acampados da Reforma Agrária, quilombolas, caiçaras, indígenas e outros (BRASIL, 2008, *on-line*).

Esses e outros grupos constituem os diferentes sujeitos do campo que produzem sua existência por meio do trabalho rural e conferem à educação características peculiares que devem ser observadas pelos sistemas de ensino e pelas escolas. Em sintonia com as Diretrizes, o Decreto Federal nº 7.352/2010, considerado importante marco no reconhecimento dessa política pública, em seu artigo 1º, parágrafo 1º, traz um entendimento sobre populações do campo

I – Populações do campo: os agricultores familiares, os extrativistas, os pescadores artesanais, os ribeirinhos, os assentados e acampados da reforma agrária, os trabalhadores assalariados rurais, os quilombolas, os caiçaras, os povos da floresta, os caboclos e outros que produzam suas condições materiais de existência a partir do trabalho no meio rural (BRASIL, 2010b, *on-line*).

No âmbito da legislação, como foi evidenciado, são utilizadas duas denominações para se referir aos destinatários dessa política pública. Nas diretrizes de 2008, utiliza-se o termo “populações rurais” e no decreto de 2010, “populações do campo”. Apesar de muito semelhantes, temos dois termos que são carregados de sentidos e representações distintas nas discussões da Educação do Campo. O termo rural é utilizado, por exemplo, em educação rural,

escola rural, para se referir à escolarização ofertada de forma precária, nos moldes urbanocêntricos, vinculada aos interesses do capital. Por outro lado, o termo campo é empregado para designar essa nova visão do espaço e dos sujeitos camponeses. Sobre isso, Fernandes, Cerioli e Caldart (2004, p. 25) ressaltam que decidiram “utilizar a expressão campo e não a mais usual meio rural, com o objetivo de incluir no processo da Conferência uma reflexão sobre o sentido atual do trabalho camponês e das lutas sociais e culturais dos grupos que hoje tentam garantir a sobrevivência deste trabalho”.

O decreto federal de 2010 amplia as categorias a serem consideradas como populações do campo, incluindo os “trabalhadores assalariados rurais” e “outros que produzam suas condições materiais de existência a partir do trabalho no meio rural”. Esses apontamentos reafirmam que os sujeitos destinatários da Educação do Campo são diversos e produzem também a vida e a existência na diversidade que os constitui.

É importante registrar que no município de Botuporã temos a predominância da agricultura familiar como forma de produção de vida das populações camponesas, nessa perspectiva, os estudantes participantes da presente pesquisa se incluem nessa categoria de sujeitos do campo. Geralmente, vivem em pequenas propriedades rurais em que a produção agrícola é desenvolvida pela própria família, cujo rendimento é voltado para sua subsistência. Além do trabalho com a terra, ocupam-se, também, com a criação bovina e de pequenos animais.

Ao discutir sobre os protagonistas originários desse novo paradigma, Caldart (2009, p. 41) pontua que “[...] a emergência efetiva de novos educadores, interrogadores da educação, da sociedade, construtores (pela luta/pressão) de políticas, pensadores da pedagogia, sujeitos de práticas”. A autora destaca a emergência de novos atores nesse movimento da Educação do Campo e suscita reflexões sobre as tendências de futuro. Nessa perspectiva, ao pensar essa modalidade de ensino no contexto dos sistemas de ensino, é possível identificar outros sujeitos que hoje se dedicam, em diversos espaços e situações, a discutir, questionar, pesquisar, pensar e fazer a Educação do Campo. No entanto, não podemos perder de vista as raízes desse movimento, os sujeitos, os objetivos, as tensões e disputas que permeiam essa construção.

Com o advento das legislações específicas sobre Escolas do Campo, temos atualmente situações que, aparentemente, contrariam os princípios originários do Movimento Por uma Educação do Campo. Destacamos, por exemplo, escolas urbanas sendo denominadas como Escolas do Campo, como ocorreu com o Colégio Estadual do Campo de Botuporã. Frente a essa nova, contraditória e complexa realidade, como pensar a educação dos sujeitos do campo?



Que escola, que currículo, que pedagogia? E, ainda, qual papel tem sido desempenhado pela escola nos processos identitários dos sujeitos do campo?

Esses e outros questionamentos precisam ser discutidos para que se garanta, efetivamente, o direito à educação aos povos do campo vinculada aos seus interesses. Para colaborar nessa reflexão, buscamos em Arroyo (2014) a compreensão de que os sujeitos da ação educativa sendo “Outros”, as concepções pedagógicas que orientam as práticas também devem ser outras. As escolas do campo, sejam elas da Educação Básica ou do Ensino Superior, são questionadas pela presença crítica e exigente de grupos populares, trabalhadores do campo, lideranças de movimentos sociais que requerem seus direitos. Encontramos em Arroyo (2014, p. 19),

Os Outros Sujeitos ao se afirmar presentes, resistentes, trazem saberes, aprendizados que se supunham não possuíam porque subalternos, inferiores. Trazem processos outros de aprendizagem, de formação e humanização, de conscientização. Como não reconhecê-los e incorporá-los nas teorias pedagógicas?

Ao reconhecer a presença de “Outros Sujeitos” na escola, com saberes e aprendizagens diversas, exige-se também reconhecer as contradições que historicamente permearam os espaços escolares. Contradições expressas em propostas pedagógicas e curriculares, em práticas educativas que invisibilizaram a presença desses “Outros” na escola. Freire (1996) defende que a escola precisa estabelecer uma íntima relação entre os conhecimentos expressos em seus currículos e os saberes das práticas sociais dos indivíduos. Reconhecer que os oprimidos têm saberes e que podem ensinar a outros pode ser um caminho para a *práxis*, em um processo de ação-reflexão-ação, para transformar a realidade que desumaniza os sujeitos.

A presença dos sujeitos do campo em escolas da cidade é uma realidade em muitos municípios brasileiros. Eles são esses “Outros”, que têm características peculiares constitutivas de suas identidades e diversidade. Para Rios (2011), na escola urbana a identidade do estudante da cidade é a norma, e a outra é o “desvio” a ser ajustado. Da mesma forma, as práticas docentes se distanciam dos saberes dos discentes camponeses, delineando apenas uma possibilidade de produção do conhecimento. Assim, conforme Rios (2011, p. 155),

[...] as identidades têm implicações diretas com a concepção de como o conhecimento é produzido em sala de aula; como e quais identidades são legitimadas nesse espaço social em que se defrontam identidades sociais marcadas pela cultura, pela história e pela instituição.

Essas reflexões apontam para a complexidade que envolve o processo formativo dos sujeitos camponeses em escolas da cidade, tal como para a necessária problematização dos

processos identitários que constituem esses sujeitos e as implicações nas práticas educativas formais. Em sintonia com essa discussão, a fala da estudante Carol (2022) alerta que a desvinculação do currículo escolar das práticas sociais dos sujeitos do campo parece dificultar a construção da identidade como aluno de uma Escola do Campo,

Eu me considero aluna do campo na questão de morar na comunidade rural, tipo de ônibus, eu preciso do transporte pra mim vir pra escola. Agora a questão do nome da escola ter mudado eu gostei, mas na questão de ser aluna do campo na sala de aula não me considero nem um pouco. Não tem matéria, nenhum projeto relacionado, não tem pesquisa, não tem um trabalho que a gente possa fazer relacionado ao campo. Nessa questão, não sou aluno do campo, sou da cidade (DISC. CAROL, Roda de conversa nº 03, 2022).

Frente a esse debate, consideramos que é importante, nesse momento da nossa discussão, tratar do conceito de identidade, compreendida por alguns autores como marcação da diferença. Convém ressaltar, ainda, que o debate sobre identidades é complexo, pois este é um campo atravessado por tensões e relações de poder. No entanto, é uma discussão imprescindível ao tratarmos da educação dos sujeitos camponeses, pessoas que vivem no campo e se encontram nas mais diferentes condições de vida, trabalho, cultura e têm uma existência marcada por lutas e resistências.

Para Hall (2000), o conceito de identidade tem passado por uma explosão discursiva e severas críticas antiessencialistas, uma tentativa de desconstruir a ideia de uma identidade como essência fixa, imutável e natural. Para Silva (2000), identidade e diferença são produções sociais atravessadas por relações de poder e se constituem como campo de tensão e disputa mais ampla por outros recursos e bens sociais. Nesse sentido, a identidade é definida pela diferença, são interdependentes e criação da linguagem. Segundo Silva (2000, p. 76),

Além de serem interdependentes, identidade e diferença partilham uma importante característica: elas são o resultado de atos de criação lingüística. Dizer que são o resultado de atos de criação significa dizer que não são "elementos" da natureza, que não são essências, que não são coisas que estejam simplesmente aí, à espera de serem reveladas ou descobertas, respeitadas ou toleradas. A identidade e a diferença têm que ser ativamente produzidas. Elas não são criaturas do mundo natural ou de um mundo transcendental, mas do mundo cultural e social. Somos nós que as fabricamos, no contexto de relações culturais e sociais. A identidade e a diferença são criações sociais e culturais.

A concepção apresentada por Silva (2000) se distancia de uma visão essencialista de identidade, em que prevalecem os aspectos naturais, fixos, imutáveis. Ao contrário, o autor defende que identidade e diferença são produções culturais e sociais dinâmicas. Em consonância com esse posicionamento, Woodward (2000, p. 40) argumenta que "As

identidades são fabricadas por meio da marcação da diferença. Essa marcação da diferença ocorre tanto por meio de sistemas simbólicos de representação quanto por meio de formas de exclusão social”. Além disso, a autora defende que essa marcação da diferença tem problemas, pois envolve atos de afirmação, de negação, de inclusão ou de exclusão. Nesse sentido, a diferença pode ser concebida como negatividade, como desvio, fora do normal, fora do padrão estabelecido socialmente. Nessa mesma linha argumentativa, Silva (2000) aborda que o processo de classificação de oposição binária é central na vida social, em que um dos termos é sempre o privilegiado, a norma, de valor positivo, e o outro negativo. No entanto, Silva (2000, p. 83), pontua:

Fixar uma determinada identidade como a norma é uma das formas privilegiadas de hierarquização das identidades e das diferenças. A normalização é um dos processos mais sutis pelos quais o poder se manifesta no campo da identidade e da diferença. Normalizar significa eleger - arbitrariamente - uma identidade específica como o parâmetro em relação ao qual as outras identidades são avaliadas e hierarquizadas. Normalizar significa atribuir a essa identidade todas as características positivas possíveis, em relação às quais as outras identidades só podem ser avaliadas de forma negativa. A identidade normal é "natural", desejável, única. A força da identidade normal é tal que ela nem sequer é vista como uma identidade, mas simplesmente como a identidade.

Para o autor, a normalização de uma determinada identidade é uma produção sutil de poder, que estabelece padrões, inclusões e exclusões, sendo necessário problematizar os binarismos em que se estruturam a sociedade e as relações humanas. Defende Hall (2013, p. 95) que “Toda identidade é fundada sobre uma exclusão”, nesse sentido, é “um efeito do poder”. Do mesmo modo, “A diferença específica de um grupo ou comunidade não pode ser afirmada de forma absoluta, sem considerar o contexto maior de todos os “outros” em relação aos quais a “particularidade” adquire um valor relativo” (HALL, 2013, p. 94, grifos do autor). Nesse sentido, podemos argumentar que nenhuma identidade pode ser estabelecida como absoluta, a norma, o padrão a ser observado, pois é preciso considerar que ela é produção social e cultural, de valor relativo.

Castells (2006), ao discorrer sobre a construção da identidade, argumenta que ela é marcada por relações de poder, é fonte de significado e experiência de um povo, contempla um conjunto de atributos culturais e, quem constrói a identidade coletiva são “[...] os determinantes do conteúdo simbólico dessa identidade, bem como de seu significado para aqueles que com ela se identificam ou dela se excluem” (CASTELLS, 2006, p. 23). Ao tratar da construção social da identidade e das relações de poder que permeiam essa produção, o autor apresenta ainda três

formas e origens de construção de identidades: a legitimadora, de resistência e de projetos, conforme definições:

Identidade legitimadora: introduzida pelas instituições da sociedade no intuito de expandir e racionalizar sua dominação em relação aos atores sociais [...];  
 Identidade de resistência: criada por atores que se encontram em posições/condições desvalorizadas e/ou estigmatizadas pela lógica da dominação[...];  
 Identidade de projeto: quando os atores, utilizando-se de qualquer tipo de material cultural ao seu alcance, constroem uma nova identidade capaz de redefinir sua posição na sociedade e, ao fazê-lo, de buscar a transformação social de toda a estrutura social [...] (CASTELLS, 2006, p. 24).

Ao tratar de identidade de projeto, o autor destaca ainda que esta pode ser resultado de resistência, apontando caminhos para que os sujeitos oprimidos possam se unir e combater as demarcações que excluem e criam hierarquizações na sociedade. Ademais, argumenta em favor da problematização dos binarismos e da normalização de identidades que, historicamente, subjugarão outros povos, outras culturas, outros saberes e experiências, a exemplo da subjugação a que foram submetidos os povos do campo. Rossato e Praxedes (2015, p. 71) argumentam que

A identidade de projeto, construída pelos movimentos sociais de luta pela reforma agrária no Brasil, envolve uma concepção curricular de Educação do Campo que busca unificar as lutas dos trabalhadores camponeses que resistem à expansão do agronegócio no campo brasileiro [...]. Essa concepção de identidade camponesa é baseada no desenvolvimento de pertencimento a um lugar, a uma comunidade e a uma herança cultural [...].

Os autores ressaltam a importância dos movimentos sociais do campo e do sentimento de pertencimento na produção identitária dos povos camponeses, sendo que o reconhecimento de pertencimento é fundamental para o indivíduo e para a coletividade. Os autores acrescentam ainda, ao tratar do conceito de identidade, que ela “[...] expressa a identificação simbólica de um indivíduo ou coletividade, como cada qual reconhece a si mesmo e é reconhecido pelos seres humanos de dentro ou fora dessa coletividade” (ROSSATO; PRAXEDES, 2015, p. 64). Em vista dessa reflexão, podemos compreender que pertencimento e reconhecimento são elementos importantes na constituição da identidade camponesa, que é dinâmica, está em constante transformação e é permeada por tensões e lutas em torno de significados. Sobre o sentimento de pertencimento, Jesus (2004, p. 119) salienta que

É o sentimento de pertença à terra, a uma comunidade, a uma cultura que cria o mundo para que os sujeitos possam existir. [...] É esse sentimento que estrutura a percepção do contexto em que vivemos, é ele que nos individualiza,

ao mesmo tempo que nos personaliza ao longo das gerações. A nossa historicidade se constrói por esse sentimento.

Conforme destaca a autora, a existência do camponês e a sua identidade está intimamente relacionada à terra, à comunidade e à cultura. Esse vínculo de pertencimento constrói a própria história de resistência e de lutas dos sujeitos campesinos. Nessa perspectiva, podemos dialogar com a Educação do Campo, entendida como projeto de resistência dos camponeses que, por meio de lutas, reivindicaram uma política educacional que atenda às suas especificidades e contribua na sua afirmação identitária. No entanto, para além da identidade, entendemos que é necessário uma *práxis* educativa revolucionária para romper com as estruturas opressoras e alienadoras presentes na sociedade.

Para Batista (2007), os movimentos sociais do campo são constituintes da identidade camponesa, bem como da educação popular do campo. A autora se fundamenta em Hall (2000) para discorrer sobre o conceito de identidade, destacando inclusive o uso desse termo, pelo autor, no plural — “identidades”, no contexto da “modernidade tardia”. Sobre a produção da identidade camponesa, encontramos em Batista (2007, p. 01) que ela

Revela-se nos movimentos sociais do campo a tentativa de realçar alguns elementos que buscam traçar a identidade dos sujeitos em movimento e da educação voltada a esses sujeitos, destaca-se entre outros: a busca de uma identidade política de movimento e de classe pelo conceito de camponês, como elo entre os diversos sujeitos envolvidos na luta pela terra e no trabalho no campo; a terra como instrumento de vida, de cultura, de produção; a valorização da cultura camponesa, da experiência de vida dos sujeitos do campo.

A autora destaca a centralidade do conceito de camponês como elemento de unidade política, social e cultural dos sujeitos do campo, pois, conforme defende Batista (2007, p. 04), esse conceito dá “[...] identidade ao trabalho camponês com seus modos próprios de produzir cujo núcleo é a família como unidade produtiva, apoiado no trabalho associado, cooperativo, coletivo”. A compreensão desse conceito é imprescindível, uma vez que afirma em que bases devem se sustentar a educação e a sociedade na lógica do camponês. Traz também a posição de resistência ao agronegócio, ao sistema capitalista, à educação rural e à toda visão de identidade hegemônica urbano-industrial, essencialista e normalizadora.

As discussões apresentadas sobre os sujeitos da Educação do Campo destacaram que, historicamente, eles foram invisibilizados e subjugados e que a luta dos movimentos sociais, em especial o MST, marcou o camponês como impulsionador e construtor de uma política de educação e de reflexão pedagógica para o país. Nesse sentido, a Educação do Campo se identifica com os seus sujeitos, os protagonistas originários e os destinatários, e exigem acesso

ao conhecimento historicamente produzido, considerando, também, seus saberes e práticas sociais. As reflexões suscitadas apontam para complexidade que envolve o processo formativo dos sujeitos camponeses em escolas da cidade, processo permeado pela normalização da identidade do estudante urbano e o estranhamento das diferenças do camponês.

As reflexões sobre identidades e diferenças sinalizaram que estas não podem ser compreendidas como essência fixa, absoluta, inocente e desinteressada. Ao contrário, precisamos ficar atentos às relações de poder que as constitui e aos processos de exclusão e hierarquização que promovem. Dessa forma, devem ser entendidas como construção social e cultural, permeada de interesses. Ao tratar da identidade de projeto, com fundamento em Castells (2006), foi evidenciado que as lutas e resistências organizadas pelos movimentos sociais do campo problematizam identidades legitimadas no país e buscam promover a transformação social por meio da *práxis* revolucionária. Do mesmo modo, o sentimento de pertencimento é fundamental na constituição identitária dos povos do campo e o conceito de camponês se constitui como unidade social e cultural.

Considerando essas reflexões, entendemos que é fundamental, ao discutir sobre os sujeitos da Educação do Campo, refletir também sobre sua constituição identitária. Desse modo, é necessário problematizar a normalização, nos contextos escolares, da identidade hegemônica urbano-industrial e a marcação das diferenças dos povos camponeses, compreendida como o “desvio” ou “atraso”, a ser corrigido pela apropriação do conhecimento escolar. Assim, defendemos que os processos educativos e as práticas pedagógicas desenvolvidas nas escolas do campo estejam atentas à complexidade dos processos históricos do povo camponês, reconhecendo-o como produtor de conhecimentos em razão de suas práticas sociais, suas trajetórias de vida e seu protagonismo social e cultural.

### **2.3 Concepções, sentidos e identidades dos sujeitos do CECB**

Apresentamos nessa seção uma análise sobre concepções de Educação do Campo sustentada nas falas dos professores, da coordenação pedagógica e da direção do CECB, assim como uma reflexão sobre identidades com o objetivo de analisar se os sujeitos do CECB se identificam como sujeitos de uma Escola do Campo. Para tanto, dialogamos os dados empíricos com a teoria que respalda a pesquisa com o propósito de alcançar os objetivos traçados.

Nas discussões sobre concepção de Educação do Campo, segundo Caldart (2019), não podemos perder a ligação entre teoria e prática, entre as formulações e as raízes materiais que a produziu e nutriu. É necessário compreender, conforme esclarece Caldart (2007), que o

conceito de Educação do Campo não é fixo e fechado, pois ele busca apreender uma realidade histórica, em movimento e marcada por disputas e interesses antagônicos. Diante desse entendimento, vamos refletir sobre as concepções que os sujeitos do CECB apresentam sobre Educação do Campo.

No intuito de analisar as concepções dos professores, da coordenação pedagógica e da direção em relação à Educação do Campo, indagamos: a Educação do Campo é um conceito em construção, contudo, nomeia um fenômeno da realidade brasileira atual. Qual a sua concepção de Educação do Campo? (Apêndice 02).

Conheço em linhas gerais a Modalidade de Ensino Educação do Campo. Conheço mais do ponto de vista da legalidade e de diretrizes, [...] minha concepção de Educação do Campo é de uma educação que abra espaço no currículo para aspectos referentes a cultura campesina, que faça uma reflexão do campo como espaço de criação, produção e aplicação de conhecimento, todos necessários para a vida econômica e social do nosso país. Uma educação que tem essa identidade com o campo, com o sujeito do campo (GEST. ISADORA, Entrevista nº 03, 2022).

Educação do campo é uma modalidade da educação que ocorre para atender alunos que vivem no campo, os quais possuem o direito a uma educação vinculada à sua realidade e às suas necessidades pessoais, culturais e socioeconômicas (GEST. QUEIROZ, Entrevista nº 04, 2022).

Tem que ser uma educação mais especializada, né, para atender essa clientela do campo. Tem que ser uma educação que valorize os sujeitos, busque a emancipação desse sujeito. Tem que ser uma educação mais emancipadora, libertadora. Eu vejo dessa maneira, essa educação do campo (DOC. HISTORY, Entrevista nº 05, 2022).

No meu ponto de vista a educação do campo é uma educação voltada para produção rural, vivência, convivência com Campo. Tenho um conhecimento de vivência com a educação do campo desde o Ensino Fundamental e Médio, foi em Escola Família Agrícola. Trabalhei mais de seis anos na EFA. Então, participei de vários congressos, cursos a respeito de Educação do Campo. Vejo a educação do Campo como algo necessário. Já foi muito rejeitado pela sociedade, é, falar de Campo no passado era atraso, né. Hoje, o agronegócio que tem seus pontos negativos, mas é um investimento de que o campo dá retorno (DOC. JOSÉ, Entrevista nº 06, 2022).

A educação do campo nasceu de um movimento de luta dos povos campestinos. Não necessariamente ocorre em locais denominados como rurais, mas independente de sua localização tem propostas de educação voltada para a formação do homem do campo, pensando não somente na produção, mas em todas as suas dimensões, cultura, religiosidade, etc., atendendo as reais necessidades dos estudantes do meio rural em articulação com o mundo do trabalho (DOC. ANNA, Entrevista nº 07, 2022).

Educação do Campo pra mim é uma educação que seria voltada para realidade do campo em si. Eu penso dessa forma. Por que o campo é um lugar para viver e ao mesmo tempo para produzir. É lá que a gente produz, é lá que a gente

exporta produtos, então, assim. A educação do campo para mim seria a educação que promovesse esse aprendizado e que leve o aluno a valorizar o lugar onde ele vive e o que ele produz ali junto com seus familiares. Então, seria uma educação que promovesse tudo isso, ajudasse até o aluno valorizar o lugar onde ele vive (DOC. ANA CLARA, Entrevista nº 08, 2022).

Para analisar as concepções de Educação do Campo por meio das falas dos 06 (seis) profissionais do magistério do CECB e do referencial teórico que sustenta a presente investigação, consideramos importante trazer alguns traços fundamentais da Educação do Campo que a distingue da educação rural.

O primeiro traço diz respeito ao vínculo que deve existir entre a escola com os sujeitos da sua ação educativa. Caldart (2011) argumenta que o “do” da Educação do Campo enfatiza o direito dos povos camponeses a uma educação vinculada à sua realidade cultural, social, política, uma educação construída com sua efetiva participação. Ribeiro (2012) pontua que a educação rural se caracteriza pela desvinculação dos estudantes e suas comunidades, atendendo a outros interesses. Considerando essas reflexões, podemos inferir que os profissionais do CECB trazem em suas falas esse traço fundamental da Educação do Campo ao evidenciarem: valorização dos sujeitos, atende às necessidades, identidade com o campo, valorizar o lugar onde vive, vinculada à realidade e necessidades dos sujeitos. Nesse aspecto, os profissionais trazem uma aproximação da concepção de Educação do Campo, distanciando-se da educação rural.

Um segundo elemento de distanciamento nessa discussão conceitual é a visão libertadora e emancipatória da Educação do Campo, bem como a visão reprodutora, de conformação e alienação em que se sustenta a educação rural. Para Machado e Vendramini (2013, p. 5), “A educação do campo, defendida pelos movimentos sociais organizados, é processo formativo humanizador e emancipador, pautado na materialidade de vida dos trabalhadores do campo, nas questões do trabalho e da cultura”. Sobre esse aspecto, identificamos que a fala de Doc. History (Entrevista nº 05, 2022) está em consonância com os princípios da Educação do Campo ao afirmar que “[...] uma educação mais emancipadora, libertadora” (DOC. HISTORY, Entrevista nº 05, 2022). As demais falas não evidenciam uma concepção com finalidades emancipatórias, em que a educação é compreendida como instrumento de formação de uma consciência crítica, como ato de intervenção no mundo para superação das realidades opressoras (FREIRE, 1983).

Ao discutir sobre os limites e a necessidade das políticas públicas para solucionar os históricos e estruturais problemas das populações camponesas, Machado e Vendramini (2013, p. 5) alertam que “Cabe pensar até que ponto as políticas públicas traduzem essa concepção de



educação do campo e têm produzido seus efeitos em termos da organização e do funcionamento das escolas do campo”. As autoras chamam atenção que a concepção de Educação do Campo defendida pelos sujeitos coletivos do campo pode não estar presente nas políticas públicas e nas práticas educativas das Escolas do Campo. Em vista disso, tal concepção pode não promover as transformações que esses sujeitos almejam e, até mesmo, contribuir para perpetuação dos problemas que historicamente assolam as populações camponesas.

Ao analisar o processo de engendramento das políticas públicas na área específica da Educação do Campo, Munarim (2011, p. 52) aponta que as disputas em torno de sua concepção e do projeto de sociedade se manifestam, em especial, no âmbito do Estado,

As organizações e movimentos sociais do campo, com apoio em significativos setores universitários, protagonizaram uma campanha pela construção de uma concepção de Educação do Campo, que se contrapõe ao conceito, às definições e às políticas de educação rural presentes ou ausentes na história da educação brasileira. Veremos que as disputas em torno desses diferentes projetos se revelam, principalmente, na dimensão da estrutura do Estado.

O autor evidencia, ainda, que as organizações sociais camponesas protagonizaram a luta por uma concepção de Educação do Campo que se contrapõe ao conceito de educação rural. Nesse sentido, assim como argumentam Machado e Vendramini (2013), a defesa é por uma formação que humaniza e emancipa os sujeitos.

Em vista dessa discussão, é importante refletir que a efetivação de um projeto pedagógico humanizador e emancipador, assim como defendem os protagonistas originários da Educação do Campo, não é tarefa fácil, uma vez que as escolas públicas se constituem como espaços contraditórios em que o Estado atua empenhado na manutenção e perpetuação da lógica mercadológica da educação. Nessa perspectiva, Soares (2018, p. 249) argumenta: “Pensar em uma educação que o Estado hegemonize, em que o Estado imponha as regras, que domine não apenas financeiramente, mas politicamente, através de suas regras legais, [...] é pensar em uma escola que não educa para a emancipação”. No entanto, apesar das contradições e limites da escola pública, acreditamos que ela tem uma função importante a desempenhar e, mesmo com uma autonomia relativa, é possível utilizarmos as fraturas presentes na estrutura escolar (quanto a sua prática e proposta curricular) para contribuir com a sua transformação com vistas a uma *práxis* educativa revolucionária.

Um terceiro aspecto de distanciamento nessa discussão conceitual está relacionado com os objetivos e os sujeitos da Educação do Campo. De acordo com Caldart (2012), os trabalhadores camponeses e suas organizações coletivas são os protagonistas originários, assim, a luta empreendida por eles visava a incidir sobre a política de educação do país em face dos

seus interesses, incluindo outras reivindicações sociais, além de escolas. Ribeiro (2012) esclarece que os destinatários da educação rural são os camponeses que residem e trabalham nas zonas rurais, recebem remuneração precária, apesar disso, a escola acaba por exercer o papel de reproduzir o modelo urbanocêntrico com o objetivo de conformação e preparação de mão de obra para o sistema hegemônico.

Em relação aos sujeitos da Educação do Campo, Anna (Entrevista nº 07, 2022) evidencia em seu depoimento os protagonistas originários “movimento de luta dos povos camponeses” (DOC. ANNA, Entrevista nº 07, 2022). Consideramos essa fala extremamente importante, pois sinaliza o reconhecimento da raiz originária desse novo paradigma, vinculando-o aos sujeitos coletivos do campo. No depoimento da Gest. Isadora (Entrevista nº 03, 2022) encontramos “sujeitos do campo”, uma expressão própria da Educação do Campo que reconhece o camponês como sujeito, protagonista da sua história pessoal e coletiva. As demais falas fazem referência aos destinatários: clientela do campo; alunos que vivem no campo; estudantes do meio rural. Essas expressões e termos são carregadas de sentidos e significados e se aproximam da educação rural e da sua lógica mercadológica.

Em relação aos objetivos da Educação do Campo encontramos nos depoimentos dos profissionais do CECB definições como: voltada para produção rural, vivência e convivência com o campo; formação do homem do campo para a produção, trabalho, cultura, religiosidade, etc; leve o aluno a valorizar o lugar onde vive. Essas falas são relevantes, manifestam posicionamentos e precisam ser avaliadas com base nos fundamentos da Educação do Campo, em uma perspectiva crítica.

Nesse intuito, trazemos para reflexão dois questionamos que consideramos centrais no debate: qual a visão de campo que sustenta esses depoimentos? Que projeto de sociedade defendem? Reafirmamos a compreensão de que a Educação do Campo “Questiona, em essência, os interesses da classe dominante expressos no paradigma da educação rural e as contradições próprias do modo de produção capitalista” (SOUZA, 2008, p. 1094). Conforme evidencia a autora, os interesses da classe dominante são contrários aos interesses da classe trabalhadora, assim, a escola, como já nos ensinou Freire, não pode assumir uma posição de neutralidade, pois esta favorece o opressor. Nesse sentido, ao tencionar o paradigma da educação rural, os movimentos sociais reivindicam uma escola que atenda aos seus interesses, comprometida com seu projeto de sociedade.

Essa política pública gestada no bojo dos movimentos sociais e o projeto de sociedade que almejam, exige uma nova visão do campo, diferente da visão que sustenta a educação rural, em que o campo é lugar de produção, lucro, mercado e agronegócio. Molina (2015) é enfática

ao afirmar que a vitória do agronegócio sobre o território camponês pode trazer o fim da Educação do Campo, uma vez que inviabiliza a existência do próprio sujeito campesino.

Pontuamos, com fundamento em Caldart (2015), que no Brasil muitos falam em nome da Educação do Campo, porém, nem sempre com os mesmos fundamentos e objetivos, por isso, temos uma disputa do conceito por diferentes grupos, até mesmo empresários do agronegócio e seus intelectuais orgânicos que associam esse novo paradigma a uma visão moderna da educação rural. Em virtude dessas contradições, é imprescindível conhecer e compreender os fundamentos, os sujeitos, os objetivos e os traços identitários da Educação do Campo, para não incorrer em equívocos conceituais e práticos.

Frente a essas reflexões, podemos evidenciar que os sujeitos do CECB apresentam concepções de Educação do Campo com pouca fundamentação, alguns a restringem à modalidade de ensino, sinalizando a necessidade de estudos e formação sobre esse tema. Para superar essa realidade entendemos que é fundamental uma política de formação dos profissionais que atuam em Escolas do Campo, assim como a efetivação das Diretrizes nacionais e estaduais.

A Resolução do Conselho Estadual de Educação da Bahia nº 103, de 28 de setembro de 2015, que dispõe sobre a oferta da Educação do Campo, no Sistema Estadual de Ensino, trata da formação dos profissionais em vários artigos:

**Art. 5º.** A oferta da Educação no Campo deve garantir:

[...]

VI - Profissionais qualificados para atuar na Educação do Campo;

[...]

**Art. 6º.** Compete ao Estado, em regime de colaboração com a União e Municípios, instituir e implementar políticas de educação pública do campo e viabilizar mecanismos para:

[...]

X - A garantia da oferta de formação continuada para os profissionais de Educação.

[...]

**Art. 12.** A formação inicial e continuada dos profissionais para a Educação do Campo observará o Plano do Fórum Permanente de Formação de Professores do Estado da Bahia, além da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, das diretrizes operacionais do Conselho Nacional de Educação e as normas do Conselho Estadual de Educação.

§ 1º A formação inicial e permanente dos profissionais da Educação do Campo deverá ser garantida com base em concepção e metodologia própria, atendendo as especificidades da educação do campo, por meio de atividades de ensino, pesquisa e extensão, desenvolvidas pelas Instituições Públicas de Educação Superior.

§ 2º As instituições formadoras deverão referendar nos projetos político-pedagógicos de seus cursos de licenciatura os processos de interação entre o

campo e a cidade, com a organização dos espaços e tempos da formação, em consonância com a Política Nacional de Educação do Campo, as Diretrizes do Conselho Nacional de Educação e as normas do Conselho Estadual de Educação (BAHIA, 2015, *on-line*).

Esses fragmentos da legislação da Educação do Campo, no âmbito do estado da Bahia, evidenciam a importância da formação dos profissionais para garantia do direito à escolarização dos povos camponeses vinculada aos seus interesses. No entanto, o que se observa é um silenciamento do Estado e a não observância de suas responsabilidades, sendo necessário um tensionamento para que sua atuação não se limite a mudar o nome das instituições de ensino para Escolas do Campo, mas cumpra seu papel para que essas unidades escolares se constituam dentro desse paradigma.

Convém ressaltar ainda que no âmbito das instituições educativas da Rede Estadual de Ensino da Bahia, os profissionais do magistério têm a responsabilidade de participar das atividades complementares (ACs), espaços reservados para formação continuada e planejamento pedagógico, conforme estabelece o Estatuto do Magistério Público do Ensino Fundamental e Médio do Estado da Bahia, lei estadual nº 8.261/2002. Em vista dessa organização, entendemos que, como coordenadora pedagógica do CECB, temos a responsabilidade de socializar e discutir as produções da presente investigação que poderá trazer contribuições para o entendimento da concepção de Educação do Campo defendida pelos movimentos sociais camponeses, bem como para repensar os conceitos e as práticas adotadas pela equipe.

O segundo objetivo que buscamos nessa seção é discutir se os sujeitos do CECB se identificam como sujeitos de uma Escola do Campo. Para tanto, ouvimos 18 (dezoito) estudantes nas rodas de conversas e indagamos: você se considera como estudante de uma escola do campo ou uma escola da cidade? Comente (Apêndice 01). Na visão dos estudantes do turno matutino, temos os seguintes depoimentos:

Por mais que mudou o nome da escola eu ainda me considero uma aluna que está na escola da cidade. Tanto por questão da locomoção que é da minha comunidade para cá, pelo Colégio ser na sede então, e também não me sinto tão representada como aluno do campo nos projetos e na Escola em si (DISC. DANY, Roda de conversa nº 01, 2022).

Eu me considero um estudante do campo só que na minha perspectiva eu me considero uma estudante da escola da cidade. Porque não tem a valorização do aluno do Campo (DISC. LARISSA, Roda de conversa nº 01, 2022).

Eu me considero como um aluno da cidade, por que eu não me sinto à vontade na escola. Ela não valoriza o aluno do campo como deveria ser valorizado (DISC. ANTÔNIO, Roda de conversa nº 01, 2022).

Me considero como aluno da cidade, por que, como a colega falou, a gente sai da zona rural pra vim pra cá, então não tem mais o que falar (DISC. ALESSANDRO, Roda de conversa nº 01, 2022).

Bom eu me considero como da cidade, por causa que tipo sou do campo mas eu estudo no Colégio Estadual aqui na sede (DISC. LORRANY, Roda de conversa nº 01, 2022).

Apesar de ter mudado o nome também me considero como estudante da cidade, porque as ações não mudaram, não tem diferença, deveria, eu acredito que deveria ter algo relacionado mais assim ao campo pra gente também, mas não tem (DISC. EMANUELA, Roda de conversa nº 01, 2022).

Os depoimentos dos estudantes do campo do turno matutino evidenciam que todos eles se identificam como alunos da escola da cidade e argumentam não se sentirem representado nos projetos e na escola; não serem valorizados; não se sentirem à vontade na escola; as ações da escola não mudaram e não têm algo relacionado ao campo; o deslocamento/locomoção campo/cidade diariamente. Os estudantes do turno vespertino apresentaram as seguintes falas:

Eu acho da cidade mesmo, por que mesmo que o nome tá do campo mas não tem atividades relacionadas ao campo no currículo da escola. Então fica praticamente uma escola da cidade, a gente pega o transporte e vem para cá aprender as mesmas matérias (DISC. ELOISA, Roda de conversa nº 02, 2022).

Sou estudante da escola da cidade, porque pego o transporte pra vim de casa pra escola, a mesma coisa de sempre. As matérias, os conteúdos da escola são do mesmo jeito (DISC. VANESSA, Roda de conversa nº 02, 2022).

Apesar da maioria dos estudantes ser do meio rural eu me considero como aluno da cidade. A gente sai de nossas casas, pega o transporte pra escola que fica na cidade (DISC. FERNANDO, Roda de conversa nº 02, 2022).

Continuo me considerando uma aluna da escola da cidade, uma vez que como já disse a questão do currículo que não tem foco nas comunidades do meio rural. A questão dos projetos daqui da escola, [...] A questão dos horários. É favorável a quem mora aqui na cidade. Acho que falta um pouco mais de atenção e inclusão desses alunos nos projetos, pois falta um pouco dos alunos do campo (DISC. ELIANA, Roda de conversa nº 02, 2022).

Como os colegas já falaram, em me considero também um aluno cidade, mesmo ela tendo mudado o nome. Mas algumas estruturas básicas precisam ser mudadas na escola. Eu continuo me considerando aluno da cidade, por que falta as práticas da zona rural para escola. É preciso ter as mudanças (DISC. MIRANDA, Roda de conversa nº 02, 2022).

Com toda certeza eu sou uma aluna da cidade. Como a colega falou, não adianta pegar um ônibus, vim pra escola e aprender somente português e matemática. Realmente isso é necessário, sempre teve no currículo dos alunos. Mas pra ser do campo não basta mudar o nome para CECB, é preciso

realmente projetos voltados, projetos relacionados ao aluno do campo (DISC. ERINETE, Roda de conversa nº 02, 2022).

Assim como os estudantes do turno matutino, os alunos do vespertino, ouvidos em nossa pesquisa, identificam-se como estudantes da escola da cidade. Eles pontuam: não haver atividades relacionadas ao campo no currículo da escola; as matérias e os conteúdos estão do mesmo jeito de antes; falta atenção e inclusão do estudante do campo; as estruturas da escola não mudaram; faltam projetos relacionados ao aluno campesino; o deslocamento diário campo/cidade. Ouvimos também em nossa pesquisa 06 (seis) estudantes do noturno, em seus depoimentos afirmaram:

Sou estudante do campo mas é uma escola da cidade. Apesar de trazer o nome, ela não traz referência tanto do campo como poderia trazer. Ela não tem nada relacionado com o campo, por exemplo, não tem matéria, nem disciplina, não tem nada que fala sobre o campo, não tem nada, tem apenas um nome que traz referências no campo e os alunos (DISC. MARIA, Roda de conversa nº 03, 2022).

Eu não considero nem um por cento como aluna da Escola do Campo. Eu estudo na escola da cidade, a escola da cidade, totalmente da cidade. Pra ser do campo, o CECB deveria ser no campo. Eu não acho que tipo, uma escola da cidade tenha a capacidade de ser do campo (DISC. CAROL, Roda de conversa nº 03, 2022).

Eu estudo na escola da cidade. Eu estudei a maior parte da minha vida no campo, agora que eu vim para o CECB. É, o nome pode ter mudado, mas, eu acho que continua a mesma coisa em relação ao CELEM. Não mudou muita coisa (DISC. LUANA, Roda de conversa nº 03, 2022).

Eu estudo na escola da cidade, mais, no meu ponto de vista, até eu chegar aqui tem que pegar ônibus, muitos quilômetros até eu chegar aqui. Eu acho que eu estudo na escola da cidade (DISC. BENÍCIO, Roda de conversa nº 03, 2022).

Eu estudo na escola da cidade porque até eu chegar na cidade eu tenho todo o percurso. Aqui chama escola do campo, mas eu sou do Campo, por que eu trago toda minha história do Campo, minha trajetória do campo. Apesar que eu estudo aqui na escola da cidade (DISC. CAROLINA, Roda de conversa nº 03, 2022).

Eu estudo aqui na escola da cidade, mas eu sou do campo, moro lá. E pra mim não mudou nada, só mudou o nome, a forma de tratamento é a mesma (DISC. KEILA, Roda de conversa nº 03, 2022).

Os estudantes do turno noturno, assim como do diurno, não se identificam como alunos de uma Escola do Campo. Eles evidenciaram em suas falas: falta referência do campo; a escola da cidade não tem capacidade de ser escola do campo; mudou só o nome; fazemos o percurso diário para chegar à escola; o tratamento ao aluno permanece o mesmo.

Os alunos ouvidos em nossa pesquisa foram contundentes ao afirmarem que o CECB é uma escola da cidade. Para refletir sobre alguns elementos apresentados pelos estudantes nos referenciamos em nosso arcabouço teórico, em especial, na seção *Identidade e diversidade dos sujeitos da Educação do Campo*.

Um primeiro aspecto que consideramos importante refletir é a presença majoritária de estudantes camponeses no CECB. Ressaltamos que ser maioria na escola possibilitou a designação como Escola do Campo. É certo, como defende Arroyo (2014), que esses “Outros Sujeitos” ao se afirmarem presentes no contexto escolar exigem “Outras Pedagogias” que possibilitem o reconhecimento dos seus saberes de forma positiva nas práticas educativas da instituição.

Parece que a presença de “Outros Sujeitos” no CECB, o estudante camponês, tem tencionado o Estado pela efetivação dos direitos e a própria escola para (re)elaboração do seu Projeto Político-pedagógico vinculado aos sujeitos da sua ação educativa. A mudança do nome da referida unidade de ensino pode ser considerado um aspecto relevante nesse processo, pois formaliza e oficializa essa presença. No entanto, como bem pontua os estudantes, é preciso mudar as práticas educativas da instituição para que ela, dentro do movimento histórico que a constitui, possa produzir as bases materiais para se organizar como uma Escola do Campo, reconhecendo os saberes dos “Outros Sujeitos” que se fazem presentes. Arroyo (2014, p. 19) defende que

Reconhecer a presença de Outros Sujeitos nos movimentos sociais ou nas escolas e reconhecer Outras Pedagogias exige reconhecer as contradições que estão postas entre essa diversidade de lutas por reconhecimento, por direitos. Tensões que estão postas nas concepções, modos de pensar, fazer, intervir, garantir ou negar direitos.

O autor ora mencionado defende ainda que a luta pelo reconhecimento de “Outros Sujeitos” e de “Outras Pedagogias” é marcada por tensões teóricas, epistemológicas, políticas e éticas, na medida em que os movimentos sociais tencionam e buscam desconstruir concepções e visões segregadoras e inferiorizantes das classes populares.

De acordo com Arroyo (2014), as presenças afirmativas desses “Outros Sujeitos” interrogam o Estado, a escola, os educadores e a própria sociedade. Em vista desse entendimento, que indagações trazem os estudantes do CECB? Em quais aspectos a referida instituição de ensino deve ser repensada e transformada para se constituir como Escola do Campo? Que saberes dos povos camponeses de Botuporã devem ser reconhecidos pela escola? Como promover o reconhecimento dos saberes das práticas sociais dos estudantes camponeses

no currículo da instituição? Esses e outros questionamentos exigem reflexão e discussão pela equipe escolar, no intuito de repensar as teorias e as práticas adotadas até então, assim como para transformar a escola, o máximo possível, em favor dos sujeitos que ajuda a formar. Caso contrário, poderá se confirmar a fala extremamente relevante da estudante Carol: “Eu não acho que tipo, uma escola da cidade tenha a capacidade de ser do campo” (DISC. CAROL, Roda de conversa nº 03, 2022). Se o CECB não for capaz de se transformar, poderá inviabilizar a sua constituição como Escola do Campo e a não apropriação da condição histórica e material que a referida instituição está tendo de produzir o respeito aos saberes dos povos camponeses.

Um aspecto relevante apresentado pelos estudantes diz respeito aos conhecimentos que são priorizados no currículo escolar. Eles defendem que é importante a oferta de disciplinas, matérias, atividades, projetos e ações relacionadas ao campo. Esses argumentos apontam para a necessidade de a escola discutir e repensar seu currículo, o conjunto de componentes curriculares e conhecimentos que são priorizados em sua proposta pedagógica. Apesar de ter uma autonomia relativa, a escola tem a possibilidade, na parte diversificada do currículo, de atender às demandas específicas e locais por meio de componentes curriculares de autoria da própria equipe, em sintonia com as práticas sociais dos sujeitos da sua ação educativa. Para tanto, é preciso reconhecer que os sujeitos camponeses têm saberes, além disso “[...] discutir com os alunos a razão de ser de alguns desses saberes em relação com o ensino dos conteúdos” (FREIRE, 1996, p. 30). Desse modo, poderá tencionar as práticas educativas hegemônicas que historicamente prevaleceram na educação formal por meio de práticas pedagógicas desvinculadas da realidade concreta dos sujeitos, da negação e até subjugação dos saberes populares.

É importante evidenciar, ainda, que as reformas educacionais promovidas nos últimos anos têm reduzido a autonomia da escola e do professor, priorizando o controle da instituição, a produção de resultados a serem medidos em avaliações de larga escala, o currículo único, a padronização, a meritocracia, o desempenho individual, entre outros. Essa lógica mercadológica da educação tem fragilizado e até impossibilitado o cumprimento da função social da escola e exige posição firme e resistente dos sujeitos coletivos em vista de uma formação humana plena, crítica e emancipadora.

Nas discussões sobre a função da educação formal, Bueno (2001, p. 2) adverte que a escola pública “[...] cumpre o papel de reprodutora das relações sociais e de apoio à manutenção do status quo” quando não considera a origem social dos seus estudantes e trabalha os conteúdos científicos de forma descontextualizada e sem criticidade. Em vista dessas reflexões, apesar das imposições do Estado por meio de suas reformas educacionais, é preciso valorizar e incentivar



a autonomia escolar em vista de processos educativos contextualizados, que tenham sentido e significados para os sujeitos camponeses, de modo a promover análises críticas sobre as suas realidades e ações de lutas para as mudanças sociais em favor da classe trabalhadora.

Nessa discussão, não podemos perder de vista, conforme defende Rios (2011), que a presença dos estudantes do campo no espaço escolar urbano é marcada pela invisibilidade, silenciamento e estranhamento. De acordo com a referida autora, na escola da cidade a norma é a identidade do aluno urbano e o camponês é visto como o “estranho”, o “desvio” a ser ajustado pelo conhecimento científico. Rios (2011, p. 155) alerta que, “[...] na escola, os alunos e alunas da roça são iguais aos seus colegas da cidade. Todas as diferenças (de)marcadas são tornadas invisíveis na tentativa de normalizar esses sujeitos”. Em vista dessas reflexões e dos dados empíricos da presente investigação, podemos evidenciar que as identidades camponesas ainda não são legitimadas no espaço do CECB e, como alerta a autora, as diferenças dos estudantes camponeses são invisibilizadas, prevalecendo a normalização do aluno urbano.

Convém destacar, conforme defende Silva (2000, p. 83), que “Fixar uma determinada identidade como a norma é uma das formas privilegiadas de hierarquização das identidades e diferenças”. Nessa perspectiva, ao normalizar uma determinada identidade estamos promovendo exclusão, negação e anulação de outras. Sobre esse aspecto, parece evidente que na trajetória de 24 (vinte e quatro) anos de existência do CECB, mesmo tendo um corpo discente majoritariamente camponês, a norma, o padrão e o modelo de aluno foi, e ainda é, o estudante urbano. No entanto, como compreende Arroyo (2014), no estudante camponês do CECB, esses “Outros” estão presentes, são resistentes, foram oficialmente reconhecidos pelo Estado e agora exigem legitimação na escola por meio da inclusão efetiva nos projetos, nas ações e no currículo da escola.

Castells (2006) discute a construção social da identidade, as relações de poder desse processo e enfatiza que ela é fonte de significado e experiência de um povo. Rossato e Praxedes (2015) destacam a importância do sentimento de pertencimento e de reconhecimento na produção identitária dos povos camponeses. Nessa perspectiva, podemos identificar alguns elementos essenciais que devem ser observados pela comunidade escolar do CECB na construção da sua identidade como Escola do Campo, a saber: o significado, a experiência, o pertencimento e o reconhecimento.

Ainda com o objetivo de investigar se os sujeitos do CECB se identificam como sujeitos de uma Escola do Campo, ouvimos, por meio de entrevistas, 08 (oito) profissionais que atuam na referida unidade de ensino. Indagamos: você se identifica como profissional que atua em

uma escola do campo ou uma escola da cidade? Comente. (Apêndice 02). Obtivemos as seguintes falas:

Eu trabalho na escola da cidade. Não tem nenhuma diferença de que seja do campo. Limpeza, pra mim, é tudo igual. O que faz aqui tem que fazer em uma escola no campo. Na limpeza não tem mudança nenhuma (FUNC. NÁGILA, Entrevista n° 01, 2022).

Eu acho que é da escola da cidade, né. Se eu acho que não tem nenhuma diferença, então eu me considero do mesmo jeito (FUNC. NILDA, Entrevista n° 02, 2022).

Por enquanto, me identifico como uma profissional que atua em uma Escola da cidade, compreendendo que o público majoritário reside no Campo, porém com a consciência de que é necessário buscar transpor o nome oficial para dentro da prática educativa, currículo da Escola. Porém sei que é processo que demanda tempo (GEST. ISADORA, Entrevista n° 03, 2022).

Em uma escola da Cidade, pois a escola em que atuo no momento é uma escola localizada na Cidade e possui todas as características de uma escola Urbana, exceto o quantitativo do alunado do campo atendido (GEST. QUEIROZ, Entrevista n° 04, 2022).

Na realidade eu acho que a minha prática precisa mudar, rever. Mudar para escola do campo. Acredito que minha prática ainda esteja cidade. E me sinto com esse desafio, mudar minha prática. [...] Eu acredito que em uma escola que está em transição de cidade para campo. Apesar da realidade já era campo, né, mas eu não tinha esse olhar voltado. Eu me sinto em uma escola que está em transição (DOC. HISTORY, Entrevista n° 05, 2022).

Eu acho que as duas situações, é, biologia por ser uma disciplina voltada para as questões naturais é, ela tá, pode ser trabalhado essas duas formas. Então você trabalha com o pessoal de maneira geral os conteúdos de biologia, mas sempre tem algo que pode ser voltado para o conhecimento do que é aplicável no meio rural (DOC. JOSÉ, Entrevista n° 06, 2022).

Embora a escola já seja reconhecida como escola do campo, ainda não me reconheço como profissional da educação do campo. Há muito ainda para ser feito, uma vez que a escola ainda não possui uma proposta definida de como esse trabalho deva acontecer (DOC. ANNA, Entrevista n° 07, 2022).

Como profissional que atua na escola da cidade, né. [...] Até porque, como eu falei pra você, pra se transformar em escola do campo a gente precisa caminhar muito ainda (DOC. ANA CLARA, Entrevista n° 08, 2022).

As falas dos profissionais do CECB evidenciam que 75% se identificam como funcionários que atuam em escola da cidade e apresentam os seguintes comentários: ainda falta uma proposta de trabalho; é preciso caminhar muito para ser escola do campo; a escola se caracteriza como urbana; falta transpor o nome oficial para prática; não tem nenhuma diferença. A fala de José (Entrevista n° 06, 2022) se diferencia das demais, pois ele argumenta que

consegue atender as duas situações (escola do campo e da cidade), visto que, na abordagem da disciplina, é possível contemplar o conhecimento aplicável no meio rural. Também a fala de History (Entrevista nº 05, 2022) se distancia das demais, dado que ele se posiciona no sentido de entender que a escola vive uma transição. Argumenta que ele precisa mudar, rever a prática para atender ao campo, e reconhece que é um desafio.

Não se identificar como profissional de uma Escola do Campo revela que os sujeitos ouvidos em nossa pesquisa ainda não se reconhecem dentro da modalidade Educação do Campo e que o CECB não construiu a sua identidade dentro desse paradigma e ainda não desenvolve uma *práxis* educativa revolucionária. No processo social de construção identitária, Rossato e Praxedes (2015, p. 64) esclarecem,

Toda forma de identidade é construída a partir de elementos diversos que formam um todo imaginado, conciliando e combinando elementos muitas vezes contraditórios, novas interpretações sobre a história coletiva, o que a torna necessariamente instável e provisória, e campo de disputas e reivindicações.

Os autores destacam, entre outros aspectos, que a construção identitária é marcada por disputas e contradições e exige o entendimento de que nenhuma identidade pode ser tomada como essência, fixa, imutável, natural e supervalorizada de forma absoluta, conforme defende Hall (2000). Em vista desse entendimento, a produção da identidade do CECB como Escola do Campo exige que as diferenças (de)marcadas em relação aos estudantes camponeses sejam visibilizadas e reconhecidas de forma positiva no contexto escolar de modo que esses sujeitos se sintam pertencentes ao coletivo Escola do Campo, ainda em construção.

Construir uma escola compatível com os anseios dos sujeitos do campo de Botuporã é um grande desafio que está posto para os profissionais que atuam no CECB. “Transpor o nome oficial para prática”, conforme Isadora (Entrevista nº 03, 2022), exige condições materiais que possibilitem a transformação da escola, o máximo possível, em favor dos sujeitos que ajuda a formar. Um elemento importante na construção da identidade das Escolas do Campo, conforme parecer nº 234/2015 que aprova a Resolução do CEE/BA nº 103/2015, é a formação continuada dos profissionais,

[...] a garantia da oferta de formação continuada para os profissionais de Educação no Campo não pode ser esquecida, pois, ela é um dos elementos essenciais para a valorização da identidade da escola por meio de Projetos Político-Pedagógicos e de intervenção social com conteúdos curriculares e metodologias adequadas às necessidades dos educandos e comunidades do campo (BAHIA, 2015, *on-line*).

No entendimento de Mutim (2015), relator do parecer nº 234/2015, a formação dos profissionais da escola é essencial para elaboração de um Projeto Político-pedagógico vinculado aos interesses dos povos do campo. Para Martins (2008, p. 104), “O PPP da escola do campo, para estar em consonância com o projeto da educação do campo, deve incorporar [...], desde a concepção de sociedade e de agricultura até as atividades de ensino -aprendizagem voltadas à realidade camponesa”. Em sintonia com esse argumento, Rossato e Praxedes (2015, p. 80) defendem que “A formação de educadores do campo demanda uma reflexão crítica sobre as concepções predominantes de conhecimento, cultura e linguagens que impõem limites severos à construção de uma pedagogia do campo”. Não há dúvidas que a formação docente em consonância com os princípios e diretrizes da Educação do Campo é essencial para que o CECB possa (re)elaborar o seu PPP e construir a sua identidade como Escola do Campo. No entanto, entendemos a complexidade e a contradição desse movimento histórico, dialético e material que é uma Escola do Campo na cidade.

Os dados da pesquisa evidenciam que os sujeitos do CECB não veem sentido na mudança apenas do nome da escola sem mudar as práticas educativas da instituição. Além disso, evidenciam que os estudantes e os profissionais participantes do presente estudo não se identificam e não se reconhecem como sujeitos de uma Escola do Campo, sinalizam que é preciso reconhecer o campo e os estudantes camponeses de forma positiva e também mudar as práticas da unidade de ensino para contribuir na construção da identidade dessa modalidade de ensino.

Construir uma *práxis* educativa revolucionária é o grande desafio que está posto para comunidade escolar do CECB. Esse processo é complexo e exige que os sujeitos que compõem esse coletivo compreendam que tipo de pessoa e de sociedade eles precisam se comprometer a formar, na perspectiva da emancipação e transformação social. Exige, ainda, que reconheçam a importância de transformar o referido colégio, o máximo possível, para garantir uma formação escolar vinculada aos sujeitos da sua ação educativa.

## **2.4 Políticas e diretrizes da Educação do Campo**

O tema das políticas públicas ocupa lugar de destaque na história e nos debates da Educação do Campo e faz parte da denominada tríade estruturante: campo – políticas públicas – educação (CALDART, 2015). Essa posição se justifica pela trajetória de lutas pela garantia dos direitos sociais a todos os trabalhadores camponeses e adquire maior centralidade na II Conferência Nacional da Educação Básica do Campo, realizada em 2004, quando se consolida

a expressão “Educação do Campo: direito nosso, dever do Estado”. Desde então, o tema *políticas públicas* e a luta por elas foi se fortalecendo e se constituindo como campo de debates, de consensos, de controvérsias e dissensos (MOLINA, 2012).

As políticas públicas são estruturadas pelo Estado para garantia dos direitos aos cidadãos. As de grupos específicos, como é o caso da Educação do Campo, pode ser entendida, de acordo com Dorneles (1990) *apud* Fernandes, Cerioli e Caldart (2004, p. 49), como “[...] os conjuntos de ações resultantes do processo de institucionalização de demandas coletivas, constituído pela interação Estado/Sociedade”. Em face dessa compressão, vamos debater sobre a construção da política de Educação do Campo, ressaltando o processo que sustentou sua formulação, as contradições presentes, os principais marcos normativos do país e do estado da Bahia e sua efetivação no âmbito dos sistemas de ensino.

Para Tafarel e Molina (2012, p. 571), o que determina a política, em última instância, “[...] são o desenvolvimento das forças produtivas e as relações de produção: a relação entre os homens, a natureza, a produção dos bens materiais e imateriais, e o sistema de trocas daí decorrente”. Como expressão das contradições das forças produtivas da sociedade, a política adquire características específicas em cada modo de produção. Considerando que estamos vivendo sob o jugo do modo de produção capitalista e do Estado burguês, os rumos da nossa educação, das políticas a serem instituídas, vão depender da correlação de forças dessa conjuntura. Nessa luta de forças, os movimentos sociais têm papel de grande relevância,

Em contraponto a este movimento das frações da burguesia local, também agem os movimentos sociais do campo, que disputam a construção de políticas públicas, mas numa outra lógica. Sua perspectiva é garantir os direitos sociais a todos os camponeses, especialmente os direitos à educação (TAFAREL; MOLINA, 2012, p. 573).

Segundo as autoras, nessa disputa contra a hegemonia, os movimentos sociais têm o papel de tencionar o Estado para construção e efetivação de políticas públicas educacionais vinculadas aos interesses da classe trabalhadora, que são interesses contrários à lógica do capital.

Segundo Tafarel e Molina (2012, p. 573), “[...] o movimento social, com base no acúmulo de forças conquistadas, soube aproveitar a correlação de forças existente, disputando frações do Estado a serviço da classe trabalhadora”. Para as autoras, as políticas conquistadas nesse período são resultado de longos processos de disputa e negociação com o Estado e têm como diferencial a participação dos sujeitos coletivos do campo e os objetivos formativos que as conduzem. Em sintonia com esse posicionamento, Molina (2012, p. 589) pontua: “[...] uma

das maiores riquezas da experiência histórica da construção de políticas públicas refere-se exatamente à presença dos sujeitos coletivos de direitos. São eles e suas práticas os responsáveis pelas transformações por que tem passado a elaboração das políticas públicas”.

Apesar da participação dos movimentos sociais no processo de institucionalização da Educação do Campo, é preciso evidenciar, como pontua Soares (2018), que essa modalidade de ensino, desde os seus primórdios, sofre influências do Banco Mundial por meio da atuação de organismos internacionais como Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF).

A participação da UNESCO e do UNICEF já nesse primeiro encontro, que marca o início da discussão sobre a necessidade de tornar a Educação do Campo uma política pública, merece destaque. Como vimos, em 1990, na Conferência de Jomtien, o Banco Mundial une-se à UNESCO no programa Educação para Todos, programa que reafirma a educação como ponto crucial de difusão do ideário neoliberal, difundindo a ideia de que, para um país crescer economicamente, necessita de capital humano. Questiona-se, assim, quais seriam os interesses dessas instituições, ambas ligadas à Organização das Nações Unidas (ONU), em participar de tal encontro para discutir uma educação de base anticapitalista, se o que defendem é, em si, uma educação voltada para a lógica do capital (SOARES, 2018, p. 251).

Em vista dessa discussão, podemos compreender o processo de institucionalização da Educação do Campo como contraditório, de disputa hegemônica no contexto de um estado burguês que atua em função da manutenção do sistema capitalista. Sobre isso, Soares (2018, p. 250) defende ainda: “O Estado, como um agente não neutro, mas sim comprometido com a reprodução do capital, lida com situações contraditórias a todo momento, as quais precisa resolver de uma forma em que o capital possa sempre avançar”. Seguramente, como alerta a autora, a atuação do Estado atende aos interesses do capitalismo, entretanto, com o tensionamento dos movimentos sociais, em determinados momentos, é forçado a ceder em favor das classes populares (SOARES, 2018). Tendo em vista os processos históricos de exclusão e marginalização a que são submetidos pessoas e grupos sociais em nosso país, a construção de políticas públicas por meio das lutas dos sujeitos coletivos requer grande urgência.

Em sintonia com esses argumentos, D’Agostini e Vendramini (2014) apontam que a Educação do Campo foi construída juntamente com as políticas de consenso da década de 1990 em razão da pressão dos movimentos sociais do campo contra o governo pelo direito à educação, no entanto, segue as diretrizes de organismos internacionais de base neoliberal em que a educação tem a função de combater a pobreza.

As políticas públicas e seus documentos acerca da educação do campo estão orientados pelo conjunto das políticas focais e fragmentárias próprias do Estado em sua fase neoliberal, cuja função básica é facilmente identificável com as recomendações dos organismos internacionais: educação como segurança e alívio da pobreza (D'AGOSTINI; VENDRAMINI, 2014, p. 307).

Nas discussões sobre o processo de formulação da Educação do Campo como política pública, destacamos o parecer nº. 36 CNE/CEB (2001). Ao tratar da invisibilidade e do silenciamento da educação escolar das populações camponesas no Brasil, ele evidencia que a educação rural foi inserida no ordenamento jurídico brasileiro somente nas primeiras décadas do século XX, fruto de preocupações das forças políticas e econômicas do país com o intenso movimento migratório e a baixa produtividade no campo. Nesse contexto, a escola rural esteve a serviço do espaço urbano e do processo de modernização e industrialização, os saberes dos povos do campo foram depreciados e subjugados e o camponês foi visto como atrasado e arcaico.

A educação como direito social fundamental foi assegurada no texto da Constituição Federal de 1988 em seus artigos 205 a 214. Fernandes (2011) ressalta que a Carta Magna de 1988 é também resultado da luta popular que emergiu contra a ditadura militar e restabeleceu a democracia. Nesse sentido, é reconhecida como a Constituição Cidadã e firmou as bases democráticas da educação no país. Em atenção ao texto constitucional de 1988 a educação escolar precisa ser tratada como prioridade pelos governos e pela sociedade para garantia do desenvolvimento pleno de todas as pessoas, do campo e da cidade, independente do contexto em que estão inseridas.

Oito anos após a promulgação da CF de 1988, foi sancionada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9.394/1996 que menciona as adaptações necessárias na oferta da educação rural e propõe adequações da escola à vida do povo camponês. Em seu artigo 28, encontramos:

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

- I - conteúdos curriculares e metodologia apropriados às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural;
- II - organização escolar própria, incluindo a adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;
- III - adequação à natureza do trabalho na zona rural (BRASIL, 1996, *on-line*).

Para a conselheira relatora do parecer nº 36/2001 do CNE, temos nesse texto da LDBEN uma inovação, pois submete o processo de adaptação à adequação e reconhece a diversidade sociocultural e o direito à igualdade e à diferença, possibilitando a definição de diretrizes

específicas para o atendimento educacional aos sujeitos camponeses (BRASIL, 2001). Sobre esse entendimento da conselheira, Fernandes (2011) destaca que, sem dúvida, ela compreende o significado do conceito de escola do campo e, em seus respectivos tempos e espaços, o conceito de Educação do Campo foi sendo construído.

Convém ressaltar que a construção da Educação do Campo como política pública tem sua origem vinculada às lutas dos movimentos sociais com sustentação legal na CF de 1988, no tocante ao direito à educação, e na LDBEN de 1996 que estabelece a necessidade de adequações na oferta da educação escolar ao povo camponês. No entanto, um marco fundamental dessa construção foi a aprovação, pelo Conselho Nacional de Educação, das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (DOEBEC), Resolução CNE/CEB nº 01 de 2002. Essa importante normativa estabelece princípios e procedimentos que visam a adequar a oferta da educação escolar à população camponesa (BRASIL, 1988, 1996, 2002).

Do mesmo modo, a Resolução CNE/CEB nº 02, de 2008, que “Estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo”, dá reconhecimento e legitimidade às lutas dos trabalhadores rurais pelo direito à educação escolar, e primam pelo respeito às suas especificidades (BRASIL, 2008).

Para Fernandes (2011, p. 144), essas diretrizes representam um avanço e, “Conhecendo essa história de luta que faz a lei, sabemos também que a luta faz vigorar a lei. Por essa razão, sem a organização dos povos do campo, as Diretrizes correm o risco de ser letra morta no papel”. Esse alerta é extremamente oportuno e atual, visto que testemunhamos, nos últimos anos, retrocessos no tocante à garantia da educação à população camponesa, a exemplo do fechamento de escolas no campo<sup>10</sup> e a extinção da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI)<sup>11</sup> do Ministério da Educação.

D’Agostini e Vendramini (2014) defendem que as DOEBEC foram elaboradas em um contexto de discussões, disputas e construção de consenso e se constituem como uma legislação específica e, ao mesmo tempo, genérica e atendem às diretrizes do Banco Mundial. Segundo as autoras,

---

<sup>10</sup> Levantamento, com base nos dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP) sobre o número de estabelecimentos de ensino na Educação Básica, confirma que foram fechadas quase 80 mil escolas no campo brasileiro entre 1997 e 2018, somando quase 4 mil escolas fechadas por ano. Disponível em: <https://www.redebrasilatual.com.br/sem-categoria/2020/01/fechamento-escolas-zonas-rurais-preocupam/>. Acesso em: 30 jul. 2021.

<sup>11</sup> A SECADI desempenhava um papel importante na área de educação no campo, em especial, na formação de professores. Essa secretaria era responsável pelo fomento de cursos de licenciatura, pós-graduação e de formação continuada para os profissionais que atuavam nessa modalidade de ensino.



As próprias Diretrizes para a educação do campo respeitam e correspondem às diretrizes do BM, como uma tática do Estado para atingir as metas de universalização da educação e demais questões pactuadas com estes organismos. Já para os movimentos sociais, avalia-se que foi necessária a produção de um consenso pela necessidade de acessarem a escola e a possibilidade de investimento em formação de professores (D'AGOSTINI; VENDRAMINI, 2014, p. 307).

As autoras destacam, entre outros aspectos, que Estado e os movimentos sociais, apesar de interesses distintos, chegam ao consenso pela necessidade de universalização da educação básica para população campestre, uma exigência dos organismos internacionais para favorecer o desenvolvimento do capitalismo nos territórios rurais. Desse modo, segundo as autoras, as disputas voltam-se para o consenso e a Educação do Campo passa a ter, cada vez mais, um caráter desenvolvimentista, genérico e se distancia da luta de classes.

Um marco na consolidação da Educação do Campo como política pública é o Decreto federal nº 7.352, de 4 de novembro de 2010, que dispõe sobre a Política Nacional de Educação do Campo e sobre o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA). Nessa importante norma temos a definição de Escola do Campo e os critérios para a sua identificação, ampliando a abrangência ao considerar a questão dos sujeitos atendidos pela unidade de ensino e a construção do seu Projeto Político-pedagógico de acordo com as DOEBEC. Em seu artigo 1º encontramos o texto considerado pilar estruturante:

Art. 1º: A política de educação do campo destina-se à ampliação e qualificação da oferta de educação básica e superior às populações do campo, e será desenvolvida pela União em regime de colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, de acordo com as diretrizes e metas estabelecidas no Plano Nacional de Educação e o disposto neste Decreto (BRASIL, 2010b, *on-line*).

Aspecto relevante desse decreto, de acordo com Molina e Freitas (2011, p. 22), “[...] está contido no reconhecimento jurídico tanto da universalidade do direito à educação quanto da obrigatoriedade do Estado em promover intervenções que atentem para as especificidades necessárias ao cumprimento e garantia dessa universalidade”. Ademais, as autoras pontuam que essa legitimação da Educação do Campo é fundamental para fortalecer as pressões e negociações junto aos poderes públicos, em especial, no âmbito dos municípios, espaços mais refratários à presença e atuação dos movimentos sociais na educação formal (MOLINA; FREITAS, 2011, p. 22). Nesse sentido, o conjunto de normas específicas da política de Estado Educação do Campo, embora seja um grande avanço, ainda requer, como já pontuamos anteriormente, intensas lutas e mobilizações para sua observância e operacionalização no âmbito dos sistemas de ensino.

O Fórum Nacional de Educação do Campo (FONEC) destaca também outras conquistas importantes do Movimento Nacional de Educação do Campo no âmbito da legislação, a exemplo do parecer CNE/CEB nº 1/2006, que reconhece os dias letivos da alternância; bem como a Resolução CNE/CEB nº 4/2010, que reconhece a Educação do Campo como modalidade específica e define a identidade da Escola do Campo (FONEC, 2012).

A materialização da política nacional de Educação do Campo é influenciada diretamente pelos desdobramentos efetivados no âmbito dos sistemas de ensino, sejam eles estaduais ou municipais. Desse modo, depende da atuação dos agentes públicos e sociais no sentido de sua operacionalização ou, até mesmo, negação, perpetuando uma história que marca a escolarização dos sujeitos camponeses em nosso país. É importante ressaltar que a atuação dos movimentos sociais camponeses também se organiza de forma diferente em cada região do país e dos estados, nesse sentido, temos realidades de pouca mobilização e protagonismo social, podendo o poder público atuar de forma soberana sem a pressão e negociação dos movimentos, comprometendo a efetivação das políticas sociais.

Transcorridos 14 (quatorze) anos da elaboração do Parecer nº 36/2001 do CNE/CEB, o estado da Bahia, por meio do Conselho Estadual de Educação (CEE), elaborou o Parecer nº 234, de 28 de setembro de 2015, seguido da Resolução nº 103/2015. Esse parecer apresenta as “Orientações para a oferta da Educação do Campo no Sistema Estadual de Ensino da Bahia”, discorrendo sobre os princípios, as diretrizes político-pedagógicas e as garantias necessárias na escolarização do povo camponês. Assim, também aprovou a Resolução nº 103, de 28 de setembro de 2015, do CEE, que dispõe sobre a oferta da Educação do Campo no Sistema Estadual de Ensino da Bahia (BAHIA, 2015).

Segundo essa diretriz, a Educação do Campo no Estado da Bahia destina-se à formação integral das populações camponesas, em escolas do campo e compreende a oferta da Educação Básica e Superior, em todas as suas modalidades. Visa à formação inicial e continuada dos camponeses e de profissionais da educação com base na política da Educação Inclusiva, da sustentabilidade e bem-estar, em consonância com a realidade local e a diversidade das populações do campo (BAHIA, 2015).

De acordo com a normativa supracitada, os princípios da Educação do Campo no estado, conforme Art. 4º, são:

- I - compreensão do trabalho como princípio educativo e da cultura como matriz do conhecimento;
- II - respeito à diversidade da população do campo em todos seus aspectos;
- III - garantia da definição de projetos educativos com pedagogias condizentes às condições e aos anseios das populações do campo;

IV - reconhecimento das unidades escolares como espaços públicos de ensino e aprendizagem, produção de conhecimento e articulação de experiências de vida dos educandos;

V - desenvolvimento de políticas de formação de profissionais da educação para o atendimento às especificidades, considerando-se as condições concretas da produção e reprodução social da vida no campo;

VI - valorização da identidade da escola por meio de projetos político-pedagógicos com organização curricular e metodológicas adequadas às necessidades dos educandos e comunidades do campo;

VII - flexibilização na organização escolar, visando à adequação do tempo pedagógico, à definição do calendário, os processos de organização de turmas, sem prejuízos das normas de proteção da infância contra o trabalho infantil; e

VIII - controle social da qualidade da educação escolar, mediante a efetiva participação da comunidade e dos movimentos sociais relacionados às questões do campo, na gestão da escola (BAHIA, 2015, *on-line*).

Esses princípios estão em consonância com a normas federais e trazem implicações políticas e pedagógicas para o sistema de ensino e para as unidades escolares. Destacamos o reconhecimento da diversidade dos povos do campo, a necessária formação docente e dos demais profissionais, a adequação do calendário escolar, a valorização da identidade da Escola do Campo e a importância do controle social na gestão educacional.

A Secretaria da Educação (SEC/BA), em parceria com a Universidade do Estado da Bahia (UNEB), elaborou um relatório síntese intitulado *Diagnóstico das Escolas do Campo do Estado da Bahia*, publicado em 2015, para mapear as reais condições de funcionamento das escolas do campo e servir de referencial estratégico para o planejamento e desenvolvimento de políticas específicas. Esse diagnóstico teve por base uma pesquisa desenvolvida pelo Programa de Pós-graduação em Educação e Contemporaneidade da UNEB, no período de 2011 a 2014.

Os dados disponibilizados nesse relatório da pesquisa apontam que a Bahia é considerado o estado brasileiro com maior população rural, um percentual de 30%, com 14 milhões de habitantes camponeses. Importante destacar, ainda, que esse percentual varia de acordo com o território de identidade. Dos 27 (vinte e sete) territórios que compõem o Estado, 06 (seis) têm população camponesa superior a 50%, com destaque para Bacia do Paramirim, formada por 08 (oito) municípios que apresentam um percentual de 63,67% dos habitantes residindo nas áreas rurais (BAHIA, 2015).

Outra informação importante apresentada no referido relatório está relacionada ao conhecimento das Diretrizes Nacionais da Educação do Campo pelos docentes. Sobre isso, Bahia (2015, p. 29) pontua:

Sobre o conhecimento das escolas no que se refere as Diretrizes Nacionais das Escolas do Campo, Indígenas e Quilombolas, os dados são alarmantes e demonstram a precariedade da formação docente, uma vez que em apenas

26% das escolas rurais baianas os docentes conhecem as Diretrizes das Escolas do Campo, contrapondo-se a 55% de escolas rurais onde os docentes desconhecem estas diretrizes.

O desconhecimento de uma das principais diretrizes da política nacional de Educação do Campo aponta as fragilidades na sua efetivação e o grande desafio que está posto para o país no sentido de assegurar, aos povos do campo, a educação a que tem direito. Podemos, com isso, refletir que o não saber das escolas/docentes pode representar a não apropriação e efetivação, por parte do próprio sistema de ensino. Nesse sentido, pode não estar cumprindo sua responsabilidade, tanto na formação docente quanto em outras ações específicas, a exemplo do calendário escolar adaptado, material didático-pedagógico adequado, proposta pedagógica vinculada aos sujeitos do campo, dentre outras.

Consideramos imprescindível a compreensão desses dados, pois eles apontam para uma realidade talvez pouco conhecida pelos agentes públicos e profissionais que atuam na educação formal, tanto no âmbito das escolas, quanto das Secretarias Municipais de Educação. Tal realidade reafirma a necessidade de estruturação, no âmbito do estado e também dos municípios, de ações específicas que garantam o reconhecimento normativo e político das especificidades da Educação do Campo para que o não cumprimento possa também gerar ações de responsabilização. Caso contrário, vamos continuar testemunhando o fechamento de escolas no campo sustentado em argumentos frágeis, como a redução de gastos. Sobre a efetivação de políticas públicas de direitos com respaldos e garantias legais, Arroyo (2014, p. 273) pontua:

Que a lei seja o princípio organizador das políticas. Na medida em que as políticas públicas, sua formulação e análise secundarizam ou ignoram as condições legais da garantia dos direitos que proclamam e pretendem defender terminam reduzidas a diretrizes e proposições voluntaristas, a estratégias de boa vontade, metas decenais, PNE, sem o cuidado de remeter a estruturas, ordenamentos jurídicos. Nem os responsáveis sente-se obrigados perante a lei, nem os supostos destinatários sabem a quem recorrer, em que ordenamento legal exigir as políticas propostas. Os direitos.

Arroyo (2014) é extremamente contundente ao defender que as políticas públicas devem ser respaldadas em ordenamentos jurídicos que deem condições aos sujeitos, individuais ou coletivos, de comparecerem perante aos operadores de direitos (juízes, promotores, defensores públicos etc.) e reivindicarem o cumprimento da própria lei. Sem essa condição, direitos sociais fundamentais podem depender da “boa vontade” de gestores públicos para serem garantidos, fragilizando e, até inviabilizando, ações extremamente necessárias e urgentes, já asseguradas nas diretrizes. Um exemplo muito comum, vivenciado com frequência nas comunidades rurais e também nas sedes dos municípios, é a violação do preceito legal que estabelece o direito do

aluno de estudar em uma escola próxima da sua residência, conforme estabelece a LDBEN 9.394/1996, assim como o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) lei nº 8.069/1990 (BRASIL, 1990, 1996).

Como já pontuamos, nesse contexto de insegurança jurídica e flagrantes descumprimentos da legislação, podemos incorrer na negação de direitos dos povos camponeses. Conquistas históricas podem ficar apenas na norma e não gerar as mudanças almejadas pelos movimentos sociais. De acordo com Marques, Pereira e Silva (2021, p. 1275), “[...] apesar de todo esse processo de institucionalização [...] no que tange ao acesso à educação escolar pelos povos do campo, as pesquisas evidenciam que, na realidade, os municípios do território ainda não têm conseguido efetivar os anseios desse movimento [...]”. As evidências da não efetivação da Educação do Campo fere, dentre outros aspectos, a própria concepção de política pública, pois as demandas coletivas institucionalizadas não são atendidas.

Nesse contexto de negação de direitos, a presença e atuação dos movimentos sociais reivindicatórios pode promover as pressões e as negociações necessárias à efetivação das políticas públicas. Do mesmo modo, os órgãos de controle já legitimados na gestão da educação pública, a exemplo dos Conselhos e Fóruns, podem também contribuir no debate, na fiscalização e no controle social. Ainda podemos buscar auxílio junto aos Ministérios Públicos (Estadual e Federal), bem como Tribunal de Contas.

As discussões empreendidas sinalizam, nas palavras de Munarim e Locks (2012, p. 94), que “[...] existe um longo caminho com muitos desafios a ser enfrentado pelo protagonismo de uma sociedade e de um Estado em processo de democratização”. Na construção de um país democrático, a atuação dos sujeitos coletivos do campo é imprescindível para consolidar políticas públicas específicas para grupos historicamente excluídos e invisibilizados.

## **2.5 Educação do Campo e os desafios do tempo presente**

Esta reflexão visa a contribuir para a discussão sobre os desafios da Educação do Campo no tempo presente, um debate denso e complexo, tendo em vista o momento atual de crise estrutural da sociedade brasileira e o avanço de forças conservadoras e reacionárias, com impactos diretos na escola pública. Para tanto, apresentamos, de forma breve, um panorama da gênese da Educação do Campo, em seguida, discutiremos os desafios que emergem da conjuntura atual e influenciam na efetivação dessa política pública no país.

Na década de 1980, as questões educacionais dos povos camponeses e trabalhadores rurais ganharam destaque por intermédio das lutas do Movimento dos Trabalhadores Rurais

sem Terra (MST) que ampliaram as ocupações e o número de assentamentos (SOUZA, 2008). Em 1997, aconteceu o I Encontro Nacional de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária (I ENERA) que fomentou a criação do “Movimento Nacional por uma Educação Básica do Campo” e se constituiu como marco dessa luta organizada pela garantia do direito social à educação. Nesse contexto, é gestada a Educação do Campo que “[...] nasceu como crítica à realidade da educação brasileira, particularmente à situação educacional do povo brasileiro que trabalha e vive no/do campo” (CALDART, 2009, p. 39). Essa crítica, conforme pontua a autora, não se configurava apenas como uma denúncia da educação rural e suas consequências, mas uma crítica projetiva de transformações por meio da construção de políticas e práticas alternativas e inclusivas.

Essa marca de origem da Educação do Campo, de vínculo com os movimentos sociais, não pode ser confundida como um simples desenrolar da história da educação rural ofertada, até então, para o povo camponês do Brasil. Nesse sentido, Souza (2008, p. 1094) pontua:

O movimento social questiona o paradigma da educação rural e propõe a educação do campo como um novo paradigma para orientar as políticas e práticas pedagógicas ligadas aos trabalhadores do campo. Questiona, em essência, os interesses da classe dominante expressos no paradigma da educação rural e as contradições do modo de produção capitalista.

Na gênese desse novo paradigma está evidente que a luta pela educação, não somente a escolarização, está vinculada a outras lutas em torno de um projeto de sociedade pautado em uma nova visão do campo e dos camponeses. Nesse sentido, os interesses dos protagonistas originários é também combater a lógica do modo de produção capitalista que, por meio da educação rural, impõe seus valores e normas, formando sujeitos subservientes e conformados com o sistema e sua ordem.

É preciso evidenciar que as Conferências Nacionais de Educação do Campo se constituíram como espaços de intensos debates em favor da construção dessa política pública. Do mesmo modo, o Fórum Nacional de Educação do Campo (FONEC), criado em 2010, é considerado um espaço ímpar de articulação dos diferentes sujeitos coletivos que lutam por essa causa e tem como principal objetivo contribuir na consolidação de políticas públicas voltadas para os camponeses.

O Movimento Nacional de Educação do Campo acumulou, ao longo da sua existência, importantes conquistas. Para o FONEC, no âmbito da legislação específica, tem-se

[...] um conjunto importante de instrumentos legais que reconhecem e legitimam as lutas dos trabalhadores do campo, uma condição necessária para

que a universalidade do direito à educação se exerça, respeitando as especificidades dos sujeitos do campo [...] (FONEC, 2012, *on-line*)

O FONEC reconhece como avanço todo marco legal construído ao longo das décadas e ressalta como uma das últimas conquistas, o Decreto nº 7.352/2010, pois, por meio dele, a Educação do Campo alcançou a condição de política pública do Estado brasileiro. Nele são retomados, dentre outros pontos, os princípios dessa modalidade de ensino, as responsabilidades dos entes federados na garantia da Educação Básica e Superior às populações camponesas e estabelece os critérios para definir escolas do campo.

Contudo, o acúmulo de todas as normativas, a atuação do FONEC, a realização das conferências, bem como as várias outras mobilizações e articulações em torno da política pública da Educação do Campo parecem não garantir a sua efetivação nos municípios brasileiros, conforme discutimos anteriormente. Ao contrário, o que se visualiza, de acordo com Munarim e Locks (2012, p. 87), “[...] é a continuidade da precarização da educação nos contextos rurais, cuja principal solução tem sido o fechamento de escolas e o contraposto transporte dos alunos de todas as idades para que se cumpra o estatuto da escolarização obrigatória”. Parece que a constatação de “continuidade da precarização da educação nos contextos rurais” pode ser evidenciada em muitas realidades do Brasil (MUNARIM; LOCKS (2012, p. 87).

Decorridas mais de duas décadas da gênese da Educação do Campo, surgem questionamentos quanto à efetivação dessa política pública e seus reais impactos na formação escolar dos povos camponeses. Nessa perspectiva, diversos estudos e debates têm sido levantados no intuito de compreender os desafios postos pela conjuntura atual. Para Molina (2010, p. 143),

Um dos maiores desafios postos à continuidade das lutas pelas Políticas Públicas de Educação do Campo são as lutas pela permanência do campo e de todas as suas contradições no centro dessas políticas, o que só se fará com a permanência dos sujeitos que as protagonizam em suas vidas e lutas cotidianas se reproduzindo como sujeitos camponeses.

A reflexão da autora sobre a permanência do campo e a reprodução dos sujeitos camponeses nos alerta para o grande desafio vivenciado nos contextos rurais em que muitas famílias se veem impossibilitadas de permanecerem no próprio campo. A realidade de abandono, invisibilidade e ausência do poder público retrata a continuidade de uma história marcada pelas contradições da escravidão e do latifúndio, em que os interesses da elite econômica, política e agrária do país se sobrepõem aos interesses dos moradores das comunidades rurais. A saída das populações camponesas tenciona, fragiliza e inviabiliza as

políticas públicas a elas destinadas e reafirma a necessidade da luta em torno do próprio campo que está no centro da disputa do modo de produção capitalista. Sobre isso, Munarim e Locks (2012, p. 90) pontuam,

[...] a educação do campo encontra-se no centro de uma luta de hegemonia de projetos históricos de sociedade, onde se tem de optar por um ou por outro modelo de desenvolvimento de campo. E diante dessa encruzilhada, os jovens do campo em geral têm, de um lado, um Estado estruturalmente comprometido com as forças hegemônicas do capital, para o qual importa, antes de tudo, uma educação escolar que seja funcional ao sistema hegemônico.

Os autores confirmam que a luta da Educação do Campo não é somente por escolas, mas também por um modelo de desenvolvimento em que os sujeitos camponeses tenham alternativas e possam escolher o campo como lugar de produção da vida e que as novas gerações não sejam obrigadas a buscar as cidades por melhores condições de estudo, trabalho, lazer. Nesse projeto de sociedade, comprometido com os camponeses, a escola é espaço estratégico na formação das juventudes e pode contribuir para a sua permanência nas comunidades rurais, caso queiram, assim como na sucessão familiar, de modo que tenham uma vida digna no campo. No entanto, o estado brasileiro atua na contramão ao fortalecer o sistema hegemônico por meio de uma educação escolar pautada pelos interesses dos grupos empresariais que estabelecem o tipo de sujeito que atende ao mercado. Nesse sentido, segundo Freitas (2019, p. 5),

A inserção da escola em um ambiente concorrencial e meritocrático, entre outros problemas, fragmenta o coletivo de estudantes e os transforma em concorrentes uns dos outros, rompendo os laços de solidariedade. Neste sentido, prepara para uma sociedade com características proto-fascistas, pois os estudantes olham para seus colegas como concorrentes a serem eliminados e não mais como coparticipantes de um coletivo solidário

Uma instituição escolar com um projeto formativo pautado na meritocracia, na concorrência, na subordinação, na competição e na produção de resultados, a serem medidos por avaliações de larga escala, reproduz a lógica do mercado capitalista. Essa escola é incapaz de formar sujeitos para emancipação, solidariedade, luta, questionamentos, insubordinação e indignação, pois se fundamenta, principalmente, na alienação e conformação ao sistema que explora o trabalho humano como mercadoria, visando somente ao lucro.

Sendo a Educação do Campo uma alternativa que nasceu como crítica à educação reprodutivista da lógica do capital, aqui reside outro grande desafio que, de acordo com Nascimento (2011, p. 108), é de “[...] manter seu principal imperativo ético: ser uma proposta realmente contra-hegemônica e antagonista ao processo de internalização e de subordinação dos



valores mercantis por meio da práxis educativa revolucionária que leve os seres humanos à emancipação”. Segundo Nascimento (2011), para se constituir como uma educação contra-hegemônica é imprescindível uma *práxis* educativa libertadora e promotora da emancipação humana. No entanto, ao ser incorporada pela estrutura do ensino formal do Brasil como modalidade de ensino, parece que a Educação do Campo vivencia as armadilhas que recaem atualmente sobre as escolas públicas. Frente a esse desafio, a reflexão de Nascimento (2011, p. 109) é oportuna:

[...] a educação do campo surgiu enquanto práxis revolucionária, mas, nos últimos tempos, parece ter se tornado um instrumento dos piores estigmas da sociedade capitalista, principalmente, se pensarmos na aceitabilidade sem refutações dos programas de governo paliativos e compensatórios que na aparência são progressistas, mas se os desvelarmos perceber-se-á sua íntima relação com a manutenção do sistema capitalista, o que determina a legitimação dos interesses dominantes.

A severa crítica feita pelo autor nos alerta para a cooptação desse movimento revolucionário pelo sistema capitalista que tem no Estado um interlocutor dos seus interesses. Nesse sentido, programas paliativos e compensatórios advindos do governo podem ser vistos como uma estratégia de acomodação das lutas sociais do país. Nessa encruzilhada, segundo o mesmo autor, surgem questionamentos: o que a Educação do Campo pretende? Ser um instrumento de emancipação ou ser um instrumento de perpetuação e reprodução do sistema capitalista? Nesse debate complexo, Caldart (2015) defende que as contradições do momento atual são potencialmente explosivas e demandam um tratamento adequado para que não tenhamos consequências desastrosas para o futuro dos trabalhadores e da humanidade inteira. Ainda de acordo com Caldart (2015, p. 17),

Hoje, já com alguma retrovisão histórica do percurso da EdoC, e considerando estes confrontos fortes do período, precisamos trabalhar alguns desafios, especialmente de ordem político-organizativa, e que também são desafios teóricos, de concepção sobre por onde ou por qual caminho continuar nosso percurso para dar conta das tarefas que o momento atual nos coloca.

A autora alerta, entre outros aspectos, para a necessária compreensão dos desafios de “ordem político-organizativa” da EdoC para melhor definir a trajetória a seguir. Ela defende a concepção dialética presente na constituição originária do movimento, porém, atualizada com base na análise da conjuntura contemporânea, com foco na politização da luta específica e ações comuns dos sujeitos coletivos (CALDART, 2015).

No debate coletivo da EdoC alguns desafios são considerados prioritários: reafirmar e fortalecer a EdoC como uma associação de trabalhadores para lutas comuns e aperfeiçoar sua

forma organizativa; defender e garantir o protagonismo efetivo das organizações de trabalhadores do campo na condução do movimento; fortalecer a construção de uma base teórica comum de análise da realidade para apoiar os diferentes sujeitos; organizar ações coletivas de combate ideológico ao agronegócio; apoiar as ações de denúncia e resistência ideológica às reformas empresariais da educação em curso no Brasil; intensificar as lutas coletivas pelo acesso das famílias trabalhadoras do campo à educação escolar pública; fortalecer a cooperação entre práticas que explicitem o confronto de matriz formativa na especificidade do campo (CALDART, 2015).

Em sintonia com essa argumentação, Molina (2015), com fundamento nos debates realizados no III Seminário Nacional do FONEC, realizado em agosto de 2015, pontua que a Educação do Campo, no estágio atual, tem enfrentado contradições que têm produzido sérias consequências que tendem a se agravar se não organizar lutas que alterem a correlação de forças nelas presente. A autora discorre sobre cinco pontos que traduzem a síntese dos debates do III Seminário.

O primeiro ponto trata das disputas em torno da própria compreensão da categoria Educação do Campo. Segundo Molina (2015, p. 380), “Constatou-se no FONEC a necessidade da reafirmação que não há como compreender a Educação do Campo dissociada da disputa dos modelos agrícolas na sociedade brasileira”. Nesse sentido, temos duas lógicas bem distintas que apresentam consequências bem diferentes para o ser humano e para natureza. De um lado, temos o campo do agronegócio, do latifúndio, do capital e da exploração da força de trabalho; do outro lado, temos o campo da agricultura familiar camponesa, espaço de vida, de cultura, de lutas sociais, de política e de construção histórica.

Caldart (2015, p. 5) adverte que “[...] a EdoC não se compreende (ou não pode ser pensada) fora da tríade: campo – educação – política pública nas suas relações e implicações mútuas”. Essa tríade estruturante é fundamental para compreender a realidade educacional do campo brasileiro, bem como a concepção de Educação do Campo, que não se restringe à escolarização, apesar de reconhecer seu papel estratégico na disputa contra-hegemônica pela formação de qualidade social dos povos camponeses.

O segundo aspecto aborda a necessidade de articulação das lutas específicas da Educação do Campo com o conjunto das lutas em defesa da educação pública. Sobre esse ponto, Molina (2015) destaca que a escola pública está sob forte ataque privatista e gravíssimo processo de disputa para sua total transformação em mercadoria. O processo de controle da escola, tarefa compartilhada pelo Estado e grupos empresariais, visa a atender às necessidades

de elevação dos níveis de escolaridade em função das exigências do mercado. Sobre isso, Freitas (2014, p. 1089) evidencia,

A questão com a qual o capital passou a se defrontar foi: como liberar um pouco mais de conhecimento para as camadas populares sem abrir mão do controle ideológico da escola, sem correr o risco de eventualmente abrir espaço para as teorias pedagógicas mais progressistas, comprometidas com as transformações da escola para além da versão tecnicista e escolanovista.

Nesse sentido, um conjunto de políticas está em curso no país para manter o controle ideológico da escola e garantir a formação do trabalhador que as empresas necessitam. Tais políticas, estruturadas com base na padronização, nos testes em larga escala, na meritocracia, na gestão empresarial das escolas, dentre outros, constituem-se como ameaças à educação pública e também à Educação do Campo. Frente a esse desafio, é preciso intensificar as marchas conjuntas em defesa das escolas públicas do país, do campo ou da cidade.

O terceiro aspecto apresentado por Molina (2015) está relacionado ao fechamento das escolas no campo. Segundo a autora, essa ação não pode ser analisada apenas na perspectiva educacional, pois uma leitura totalizante desse fenômeno, diante da tríade campo – educação – política pública, vai apontar como consequência o fortalecimento do agronegócio. Ainda de acordo com Molina (2015, p. 386), “O modelo agrícola do agronegócio não demanda uma forte elevação da escolaridade do povo camponês. Os pacotes agrícolas nos quais ele se sustenta não requerem, [...] de grandes mediações do conhecimento”. A baixa escolarização e a intensa exploração da força de trabalho do sujeito camponês fortalecem a competitividade e o lucro do agronegócio brasileiro no cenário internacional.

Apesar de existir uma legislação educacional que assegura o direito das crianças de estudarem próximas de suas residências, na prática, em muitas realidades, não é garantido. Para combater o fechamento de escolas do campo, Molina (2015) ressalta que é indispensável refletir com as famílias, vítimas desse processo, sobre a rede de exploração que sustenta o agronegócio e também mobilizar lutas coletivas com as diversas forças progressistas presentes no território.

O quarto desafio analisado pelo FONEC, em agosto de 2015, é o enfrentamento da intensa ofensiva ideológica do agronegócio nas escolas do campo. Para Molina (2015), diversas estratégias estão sendo adotadas para disputar e convencer a sociedade brasileira do “sucesso” desse modelo agrícola. Nesse intuito, tais medidas têm chegado às escolas no formato de vários programas e um dos fatores extremamente grave desta invasão ideológica, de acordo com Molina (2015, p. 392), “[...] está o fato de ela ser operacionalizada pelos próprios docentes destas escolas, que passam por processos de “formação” nestas empresas para divulgar os

benefícios desta lógica de organizar a agricultura para sociedade”. A participação dos docentes nesse processo como disseminadores dos “valores” e da lógica do agronegócio é um grande desafio a ser combatido pelos sujeitos da Educação do Campo com ampla mobilização por formação inicial e continuada de professores das escolas do campo em uma perspectiva crítica.

De acordo com a referida autora, outro grande desafio a ser enfrentado pelos militantes da Educação do Campo, no conjunto das tendências atuais, diz respeito às lutas a serem empreendidas para impedir retrocessos nas políticas públicas conquistadas nas últimas décadas. A autora destaca o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), o Residência Agrária, o Programa de Apoio às Licenciaturas em Educação do Campo (PROCAMPO). Esse patrimônio deve ser mantido tendo em vista a sua importância na discussão e viabilização de práticas educativas inovadoras que buscam promover uma formação integral do povo camponês.

É mister enfatizar que o FONEC, considerado um relevante intelectual coletivo da Educação do Campo, por meio de suas Notas Técnicas, tem socializado um importante material que contribui na análise de conjuntura e orienta as lutas sociais pelo país.

Ao concluir a seção que debate os desafios atuais da Educação do Campo, ressaltamos a relevância e a complexidade dessa discussão e trazemos a fala extremamente oportuna de Caldart (2015, p. 22), segundo a qual, “Os desafios de luta e construção, em que estamos envolvidos como classe trabalhadora, vão muito além da educação, mas importa muito para seu desenlace a forma como serão enfrentados nesse âmbito, porque se trata de formar as novas gerações que precisam assumi-los”. Reafirmamos o papel central da educação no enfrentamento das grandes batalhas que a classe trabalhadora precisa realizar para se libertar das amarras opressoras do sistema capitalista.

### 3 ESCOLA DO CAMPO: PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO, IDENTIDADE E FUNÇÃO SOCIAL

*“Escola é o lugar de concepção, realização e avaliação de seu projeto educativo, uma vez que necessita organizar seu trabalho pedagógico com base em seus alunos.”*

*Veiga (1998, p. 11).*

Este capítulo é dedicado ao debate sobre Escola do Campo, espaço social que tem a finalidade de contribuir na formação do povo camponês e, como alerta Veiga (1998), deve organizar seu projeto educativo em favor dos sujeitos que educa. Está estruturado em 05 (cinco) seções que discutem as categorias de análise: Projeto Político-pedagógico, Escola do Campo na cidade, identidade da Escola do Campo, reconhecimento do campo e dos estudantes camponeses de forma positiva, mudar as práticas educativas da escola e não somente o nome.

Na primeira seção, apresentamos uma discussão sobre Projeto Político-pedagógico (PPP)<sup>12</sup> e a identidade da Escola do Campo. Ressaltamos que para cumprir suas finalidades o PPP deve ser fruto do trabalho coletivo, para tanto, exige uma gestão democrática e autonomia escolar, condições fundamentais para a participação crítica e efetiva na definição de um projeto educativo vinculado aos sujeitos da ação educativa.

Na segunda seção, trazemos uma análise do Projeto Político-pedagógico do CECB, uma Escola do Campo na cidade, evidenciando aspectos relacionados ao atendimento da população camponesa em consonância com os princípios da Educação do Campo. Apresentamos, ainda, reflexões que consideraram as falas dos participantes da pesquisa em diálogo com o referencial teórico, que podem contribuir no processo de (re)elaboração do PPP da referida instituição de ensino.

Na terceira seção, abordamos o tema Escola do Campo na cidade, trazendo uma discussão sobre as contradições, os limites, as possibilidades e a legislação educacional que trata desse assunto. Destacamos, também, a necessidade de novas pesquisas no intuito de compreender essa realidade presente em diversos municípios brasileiros, buscando refletir

---

<sup>12</sup> Embora tenhamos outras nomenclaturas correlatas, nem sempre com o mesmo sentido, adotamos neste trabalho o termo projeto político-pedagógico, por este ser, segundo Vasconcellos (2008), mais abrangente por contemplar as dimensões mais específicas da escola (comunitárias, administrativas e pedagógicas) até as mais gerais (políticas, culturais, econômicas etc.).

sobre as práticas e os conceitos vigentes e romper com a invisibilidade e o silenciamento a que são submetidos os adolescentes, jovens e adultos camponeses nesses espaços educativos.

Na quarta seção, intitulada *Colégio Estadual do Campo de Botuporã: uma escola do campo?* buscamos compreender os sentidos atribuídos pelos sujeitos do CECB à Escola do Campo. Para tanto, trazemos os dados empíricos produzidos nas rodas de conversa com os estudantes e nas entrevistas com os funcionários da instituição, dialogando com nosso arcabouço teórico. Nesse debate apresentamos elementos que contribuem para a reflexão sobre se o CECB é uma Escola do Campo.

Na quinta e última seção, discutimos sobre a função social das Escolas do Campo que está vinculada à realidade dos seus sujeitos e aos desafios do tempo presente. Ressaltamos que é imprescindível combater a visão neoliberal da função social e reconstruir a escola como espaço de resistência e vivência de valores humanos fundamentais na sociabilidade e equilíbrio da pessoa.

### **3.1 Projeto Político-pedagógico e a identidade da Escola do Campo**

As discussões sobre PPP têm ocupado espaço entre profissionais da educação e pesquisadores nas últimas décadas, considerando sua relevância na gestão democrática do ensino público, na autonomia pedagógica da escola, na organização do seu projeto educativo e na melhoria da qualidade social da educação escolar.

Com o advento da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9.394/1996, especificamente em seu art. 12, inciso I, art. 13, incisos I e II e art. 14, incisos I e II, as escolas públicas do país foram incumbidas da responsabilidade por elaborar, implementar e avaliar sua proposta pedagógica com a participação da comunidade escolar. Nessa perspectiva, o PPP adquire sentido e significado para o coletivo, pois demanda compartilhamento de decisões e de objetivos, em que os sujeitos se constituem como protagonistas do seu projeto educativo, pensado, elaborado e efetivado com a comunidade escolar, e não para ela.

Pensar e discutir o PPP de uma Escola do Campo exige diálogo e compreensão dos princípios fundamentais do projeto político e pedagógico da Educação do Campo. Um projeto educativo forjado a partir das lutas dos movimentos sociais camponeses, que se organizaram também pelo direito à escolarização que considere as especificidades dos povos do campo, reconhecendo-os como produtores de saberes pautados em suas práticas sociais (CALDART, 2009). Nesse sentido, uma Escola do Campo se identifica pela vinculação aos sujeitos da sua

ação educativa e compreende que tipo de pessoa e de sociedade ela precisa se comprometer a formar na perspectiva da emancipação e transformação social.

A formalização da Educação do Campo como modalidade de ensino, sustentada em dispositivos legais que devem ser observados pelas redes de ensino e suas escolas, demandou também discussões e um olhar atento para o PPP das unidades denominadas como Escolas do Campo. Nesse contexto, é preciso compreender que é imprescindível garantir, no processo de organização pedagógica e política dessas instituições de ensino, os anseios dos povos camponeses no tocante ao direito à educação escolar que atenda às suas especificidades.

No intuito de contribuir com o debate sobre Projeto Político-pedagógico e a identidade da Escola do Campo, organizamos essa discussão de modo a abordar dois enfoques. Inicialmente, vamos discorrer sobre as concepções fundamentais do PPP, em seguida, vamos refletir sobre a identidade de uma Escola do Campo e a necessária *práxis* educativa revolucionária.

O primeiro ponto a ser ressaltado diz respeito à gestão democrática das instituições públicas de ensino. Paro (2003, p. 17) evidencia que “A escola estatal só será verdadeiramente pública no momento em que a população escolarizável tiver acesso geral e indiferenciado a uma boa educação escolar. E isso só se garante pelo controle democrático da escola [...]”. Fica evidente, conforme Paro (2003), que é indispensável a participação crítica e comprometida da comunidade escolar nas decisões e projetos das instituições públicas de ensino, com vistas à qualificação das suas práticas educativas. Da mesma forma, “[...] a partilha do poder por parte daqueles que se supõe serem os mais interessados na qualidade do ensino” deve se constituir uma prática nas escolas públicas, não somente para se cumprir, nos tempos atuais, uma exigência legal, mas, sobretudo, efetivar as melhorias educacionais tão necessárias e urgentes (PARO, 2003, p. 17). Partindo dessa perspectiva, entendemos que a partilha e socialização do poder no contexto da escola pública torna viável e possível um PPP comprometido com a comunidade escolar, com os mais interessados na qualidade do ensino, os estudantes, seus familiares e os professores.

Em consonância com essa discussão, Veiga (2009) defende que a gestão democrática é um princípio que sustenta o PPP, porém, não é fácil de ser consolidada na escola pública, uma vez que exige romper com o caráter autoritário e com a estrutura centralizadora de poder que historicamente permeou o contexto escolar. No entanto, como alerta a autora, é a descentralização do poder que possibilita a participação crítica dos atores educacionais na elaboração e efetivação desse instrumento de gestão democrática, fazendo uso da autonomia que deve ser própria do ato pedagógico. Em vista desses argumentos, podemos compreender o

PPP como a principal expressão da autonomia escolar que, para além de ser um princípio constitucional, demanda dos sujeitos da ação educativa tomar para si as responsabilidades próprias e as exigências dessa autonomia. Em sintonia com esse debate Gadotti (1994, p. 02) enfatiza que

Não se entende, portanto, uma escola sem autonomia, autonomia para estabelecer o seu projeto e autonomia para executá-lo e avaliá-lo. A autonomia e a gestão democrática da escola fazem parte da própria natureza do ato pedagógico. A gestão democrática da escola é, portanto, uma exigência de seu projeto político-pedagógico.

Considerando essas reflexões, podemos evidenciar que a gestão democrática e a autonomia escolar são princípios fundamentais e exigências do PPP. Sem tais condições, esse documento fica impossibilitado de cumprir suas finalidades e poderá se constituir em um plano burocrático-administrativo, sem sentido e relevância para o coletivo, não gerando as transformações a que se propõe.

Como instrumento da gestão democrática, o PPP deve se constituir, no contexto das instituições públicas de ensino, como um processo permanente de reflexões, discussões e decisões coletivas sobre a ação educativa que os sujeitos da escola se comprometem a realizar. Para Vasconcellos (2008, p. 169), tal documento “é o plano global da instituição. Pode ser entendido como a sistematização, nunca definitiva, de um processo de planejamento participativo [...], um instrumento teórico-metodológico para intervenção e mudança da realidade”. A concepção de PPP apresentada pelo autor rompe com o entendimento de um instrumento burocrático que atende somente às exigências legais e dialoga com o conceito estabelecido em Veiga (1998, p. 13),

O projeto político-pedagógico, ao se constituir em processo democrático de decisões, preocupa-se em instaurar uma forma de organização do trabalho pedagógico que supere os conflitos, buscando eliminar as relações competitivas, corporativas e autoritárias, rompendo com a rotina do mando impessoal e racionalizado da burocracia que permeia as relações no interior da escola, diminuindo os efeitos fragmentários da divisão do trabalho que reforça as diferenças e hierarquiza os poderes de decisão.

A autora destaca, entre outros aspectos, que as relações no interior da escola são desafiadoras, pois são hierarquizadas, autoritárias, burocráticas, conflituosas, competitivas e corporativas, contudo, o PPP tem como finalidade superar essa realidade, uma vez que ele deve ser um processo democrático de decisões. Para Veiga (2009), esse instrumento de organização do trabalho pedagógico deve estar comprometido também com um projeto de sociedade, exige



uma reflexão acerca da concepção de educação, de sociedade e de escola, sobre o tipo de pessoa que se deseja formar, priorizando a formação de uma consciência crítica.

Compreender a educação como instrumento de superação de uma consciência ingênua e desenvolvimento de uma consciência crítica, é o que nos alertou Freire (1983, p. 106), ao nos dizer que “Educação que lhe pusesse à disposição meios com os quais fosse capaz de superar a captação mágica ou ingênua de sua realidade, por uma predominantemente crítica”. Essa concepção de educação, tenciona a escola a refletir e a repensar as práticas pedagógicas descoladas da realidade concreta dos sujeitos, em que prevalece a transmissão mecânica das informações, sem promover uma reflexão e compreensão do contexto, dos fatos e da sua própria história.

Do mesmo modo, a Educação do Campo moldada, genuinamente, na luta dos movimentos sociais camponeses, fundamenta-se em uma concepção emancipatória de educação. Nesse sentido, o PPP de uma Escola do Campo exige também a opção por uma teoria educacional crítica para fundamentar a organização do trabalho pedagógico e fomentar uma *práxis* educativa revolucionária. Em face desse desafio, é imprescindível, como já pontuamos, a participação crítica e efetiva de todos os segmentos que compõem a comunidade escolar na elaboração, desenvolvimento e avaliação do seu PPP.

O reconhecimento do direito constitucional à educação dos povos do campo, resultante das lutas dos movimentos sociais, confere aos sistemas de ensino a responsabilidade em observar as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (Resolução nº 1, de 2002) e as Diretrizes Operacionais Complementares para a Educação Básica nas Escolas do Campo (Resolução nº 2, de 2008). Essas diretrizes constituem um conjunto de princípios e procedimentos que devem ser observados no atendimento educacional em Escolas do Campo. Em seu art. 2º estabelecem que,

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

Importante destacar que a identidade de uma Escola do Campo não se dá somente pela sua localização geográfica, mas, principalmente, pela sua *práxis* educativa transformadora, vinculada aos sujeitos da sua ação formativa, pelo seu PPP traduzindo os anseios da comunidade escolar e local. Para Marques (2016), significa uma escola dos sujeitos do campo

e não para eles, que não pode ser descolada do mundo, visto que precisa também dar conta dos conhecimentos historicamente construídos pela humanidade.

Os princípios que constituem a identidade de uma Escola do Campo suscitam reflexões sobre o que a diferencia de uma escola rural, e ainda, levanta questionamentos sobre unidades escolares designadas, do ponto de vista legal, como Escolas do Campo e, na prática, desenvolvem ações educativas nos moldes e princípios da educação rural. Para Souza (2018), o vínculo com a comunidade é um dos pontos fundamentais na construção da identidade da Escola do Campo. Ao contrário, na escola rural, segundo Ribeiro (2012), apenas se estuda, e este estudo nada tem a ver com o trabalho que o camponês desenvolve com sua família, em sua terra, em sua comunidade campesina.

Para compreender a concepção de Escola do Campo é necessário conhecer o processo histórico que a constituiu, as lutas e as contradições que permearam o cenário político e educacional do país. Para Molina e Sá (2012), o berço dessas instituições educativas é o *Movimento por Uma Educação do Campo* e sua concepção se enraíza na luta dos trabalhadores camponeses pelo rompimento do silêncio e da subjugação a que foram submetidos historicamente em nosso país. Segundo as autoras,

A concepção de escola do campo nasce e se desenvolve no bojo do movimento da EDUCAÇÃO DO CAMPO, a partir das experiências de formação humana desenvolvidas no contexto de luta dos movimentos sociais camponeses por terra e educação. Trata-se, portanto, de uma concepção que emerge das contradições da luta social e das práticas de educação dos trabalhadores do e no campo (MOLINA; SÁ, 2012, p. 324).

A Escola do Campo nasce como contraponto à escola rural e tem seus princípios e práticas sustentadas na luta contra as diferenças educacionais que contribuem para manter e reforçar as desigualdades e exclusões sociais. Desse modo, além da função de socializar e democratizar o acesso ao conhecimento, devem atuar em uma perspectiva contra hegemônica, na resistência a projetos opressores que contrariam os interesses dos povos camponeses, seu modo de vida, sua cultura, seus saberes e identidades.

Ao considerar a concepção de uma Escola do Campo, entendemos que as práticas pedagógicas desenvolvidas nessas unidades de ensino devem ser indagadas quanto à sua vinculação à realidade concreta dos seus sujeitos e ao conjunto de fundamentos políticos e pedagógicos que sustentam a Educação do Campo. Nesse propósito, entendemos que os princípios que identificam essas instituições educacionais devem ser bem compreendidos e observados pelas redes de ensino e escolas dentro dessa modalidade. Do ponto de vista da legislação, temos nas Diretrizes Operacionais uma definição quanto à proposta pedagógica das

referidas escolas que devem valorizar a diversidade cultural do campo, a gestão democrática e o conhecimento científico contribuindo na melhoria das condições de vida das pessoas camponesas (BRASIL, 2002).

Pensar as práticas pedagógicas em função do estabelecido na legislação é um caminho a ser percorrido por unidades escolares denominadas como Escolas do Campo. Apesar da diversidade de estabelecimentos de ensino, de sujeitos e de práticas, a apropriação e a discussão, por parte da comunidade escolar, dos dispositivos legais que normatizam a Educação do Campo, pode fomentar a construção de PPPs que se materializam em *práxis* educativas revolucionárias, comprometidas com os sujeitos camponeses e com a transformação social que almejam. Como exemplo de marco normativo, referência para essa modalidade de ensino, podemos destacar o Decreto presidencial nº 7.352, de 4 de novembro de 2010, que em seu artigo 2º, define os princípios da Educação do Campo e, nas alíneas IV, discorre sobre a identidade das Escolas do Campo.

IV - Valorização da identidade da escola do campo por meio de projetos pedagógicos com conteúdos curriculares e metodologias adequadas às reais necessidades dos alunos do campo, bem como flexibilidade na organização escolar, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas; (BRASIL, 2010b, *on-line*).

O presente decreto esclarece que a identidade de uma Escola do Campo, além da dimensão pedagógica e curricular, compreende também toda a organização administrativa, que deve atender às especificidades da vida no campo. Desse modo, o calendário escolar, por exemplo, não pode ser definido sem considerar as condições do clima e da produção agrícola das famílias, assim como propõe a legislação. Esse e outros aspectos da organização escolar devem ser adequados em função da realidade do estudante camponês, pois impactam diretamente em seu percurso formativo. Nesse sentido, carecem de atenção por parte do poder público e das unidades escolares para que não influenciem, negativamente, no processo educacional por meio da evasão, da repetência, das taxas elevadas de infrequência, do baixo desempenho nas aprendizagens, entre outros desafios, que persistem em excluir os estudantes camponeses dos espaços escolares e da apropriação efetiva dos conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade.

Caldart (2004), ao abordar sobre elementos que deverão estar presentes na construção do PPP da Educação do Campo, discorre sobre sete traços considerados fundamentais nessa elaboração: 1) formação humana vinculada a uma concepção de campo; 2) luta por políticas que garantam o acesso universal à educação; 3) projeto de educação dos e não para os

camponeses; 4) movimentos sociais como sujeitos da Educação do Campo; 5) vínculo com a matriz pedagógica do trabalho e da cultura; 6) valorização e formação dos educadores; 7) escola como um dos objetos principais da Educação do Campo. Essas referências políticas e pedagógicas contribuem com as Escolas do Campo no sentido de também pensarem e construir seu PPP, obra e identidade dos sujeitos camponeses.

Segundo Caldart (2004), a teoria que dialoga com o projeto de Educação do Campo é a pedagogia crítica, que se vincula aos objetivos políticos de emancipação e de luta por justiça e igualdade social. A autora defende três referências fundamentais, sendo a primeira, a tradição do pensamento pedagógico socialista, pois colabora “[...] a pensar a relação entre educação e produção desde a realidade particular dos sujeitos do campo [...]” (CALDART, 2004, p. 20). A segunda referência é a Pedagogia do Oprimido, sustentada no pensamento Freiriano, base da Educação Popular. Essa defesa se dá, dado que “A Educação do Campo talvez possa ser considerada uma das realizações práticas da pedagogia do oprimido, à medida que afirma os pobres do campo como sujeitos legítimos de um projeto emancipatório e, por isso mesmo, educativo” (CALDART, 2004, p. 21). A terceira referência é a Pedagogia do Movimento, que “[...] reafirma, para nosso tempo, a radicalidade da concepção de educação, pensando-a como um processo de formação humana que acontece no movimento da práxis: o ser humano se forma transformando-se ao transformar o mundo” (CALDART, 2012, p. 546). Tendo por base tais referências, podemos pensar nos fundamentos teóricos, políticos e pedagógicos que devem sustentar o PPP de uma Escola do Campo.

Torna-se pertinente salientar, assim como esclarece Caldart (2004), que não se trata de propor um modelo a ser seguido pelas unidades de ensino que atendem aos povos camponeses, mas, sugerir algumas referências, pensadas e discutidas na trajetória da Educação do Campo no país, que podem colaborar com os diversos coletivos na tarefa complexa, porém de grande relevância, que é a construção coletiva dos PPPs das Escolas do Campo de modo que coadunem com o projeto político e pedagógico da Educação do Campo.

Considerando essas reflexões, compreendemos que há muito a se avançar na luta pela escola pública, pela transformação social que a classe trabalhadora almeja. No entanto, somente um coletivo fortalecido no exercício da gestão democrática faz uso da autonomia necessária para estabelecer o seu projeto educativo, fruto do trabalho coletivo, enquanto possibilidade de construção das identidades das Escolas do Campo.

### **3.2 Projeto Político-pedagógico de uma Escola do Campo na cidade**

Na presente seção apresentamos reflexões pautadas na análise do Projeto Político-pedagógico (PPP) do Colégio Estadual do Campo de Botuporã (CECB), cuja propósito é buscar identificar aspectos relacionados ao atendimento da população campestre pela referida unidade de ensino em consonância com os princípios da Educação do Campo. Trazemos também reflexões sobre o tema com base nas falas dos participantes da pesquisa em diálogo com a teoria que sustenta a presente investigação.

O PPP disponibilizado pela direção da unidade escolar foi (re)elaborado no ano de 2017 e tem como referência o período de 2018 – 2021 (BOTUPORÃ, 2017). Nesse sentido, a sua revisão foi anterior à mudança de denominação da referida escola, que ocorreu em janeiro de 2020, por meio da portaria nº 29/2020, conforme já mencionado na seção *A trajetória da escola e os sujeitos do CECB*, apresentada no capítulo 1.

É preciso salientar que o CECB (antigo CELEM) utiliza em seu documento o termo Projeto Político-pedagógico em consonância com a terminologia adotada por Veiga (1998, 2009) e Vasconcelos (2008, 2013). Apesar de, conforme Veiga (2009, p. 164), encontrarmos na LDBEN nº 9.394/1996 uma “[...] diversificada terminologia empregada pelo legislador: proposta pedagógica (artigos 12 e 13), plano de trabalho (artigo 13), projeto pedagógico (artigo 14), o que poderá trazer confusões conceituais e, conseqüentemente, operacionais”. Nos textos introdutórios a escola se referencia em Veiga (1998, p. 13),

O projeto busca um rumo, uma direção. É uma ação intencional, com um sentido explícito, com um compromisso definido coletivamente. Por isso, todo projeto pedagógico da escola é, também, um projeto político por estar intimamente articulado ao compromisso sociopolítico com os interesses reais e coletivos da população majoritária. É político no sentido de compromisso com a formação do cidadão para um tipo de sociedade.

Ao trazer Veiga (1998) como referência em seu PPP, podemos inferir que a escola ressalta, assim como a autora, o caráter político e pedagógico desse documento e da prática educativa da instituição. Logo, exige que a educação seja compreendida como ato político vinculado a um projeto de sociedade equânime. Essas referências dialogam com os princípios da Educação do Campo, pois ela não se restringe a uma luta por políticas educacionais, mas compreende outras lutas por um projeto de nação, comprometido com a formação da classe trabalhadora e com a sua emancipação.

No sumário do PPP da referida escola, encontramos todas as seções que o compõe e está organizado da seguinte maneira: apresentação, identificação, justificativa, visão, missão, objetivos e metas, princípios educativos, pressupostos educacionais, organização escolar,

estrutura organizacional, estrutura física, proposta curricular, plano de atividades, implementação e avaliação, referências.

No texto da apresentação, a escola explicita o compromisso com uma educação de qualidade e a garantia do direito de aprender a todos os estudantes, uma narrativa muito presente na pedagogia empresarial<sup>13</sup>. Além de enfatizar a necessária articulação e integração de pessoas e recursos em um esforço coletivo para implementar as ações previstas. Em Botuporã (2017, p. 4), encontramos:

Este processo de reelaboração do P.P.P. do CELEM segue as diretrizes da Secretaria da Educação do Estado da Bahia, em especial o documento “Orientações para elaboração/reformulação do Projeto Político Pedagógico 2017” e contemplou diversos momentos de estudos e formação continuada nas ACs – atividades complementares da escola sobre as bases teóricas e legais que sustentam nossa educação. Deste modo, as opções aqui definidas nascem de discussões e reflexões do coletivo da escola.

Nesse registro identificamos uma referência adotada pela unidade escolar para conduzir o trabalho de revisão do seu PPP, o documento *Orientações para elaboração/reformulação do Projeto Político Pedagógico 2017* da Secretaria da Educação do Estado da Bahia, e traz também um elemento central nesse processo, que são as discussões e reflexões do coletivo da escola. No entanto, não está evidente, nesse fragmento, quais segmentos da comunidade escolar foram contemplados nesse processo de construção coletiva e como se deu essa participação.

Para Veiga (1998, p. 18), a gestão democrática é um princípio norteador do PPP e ela “[...] inclui a ampla participação dos representantes dos diferentes segmentos da escola nas decisões/ações administrativo-pedagógicas ali desenvolvidas”. Nesse sentido, é fundamental compreender que o processo de construção e decisões coletivas deve incluir todos os segmentos que compõem a comunidade escolar e, não somente, os profissionais da educação que têm sua atribuição específica e exigência prevista em lei. O artigo 14, inciso I, da LDB estabelece “participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola” (BRASIL, 1996, *on-line*). Apesar dos legisladores enfatizarem no inciso I a competência específica dos profissionais, encontramos, nesse mesmo artigo, inciso II, a obrigatoriedade de criar órgãos colegiados, no âmbito das unidades de ensino, para assegurar a participação ativa e crítica da comunidade escolar e local.

---

<sup>4</sup> Por pedagogia empresarial, entendemos o conjunto de estratégias utilizadas pelos reformadores empresariais da educação para dominação, controle e adaptação da escola pública à lógica do capitalismo. Nesse contexto, a organização do trabalho pedagógico, conforme Freitas (2014), está fundamentada na competição, na meritocracia, na concorrência, na responsabilização, na lógica dos negócios e do empresariado.

Ainda no texto da apresentação, como sinalizamos anteriormente, encontramos que o período de abrangência do PPP é de 2018 a 2021 e acrescenta “o processo de acompanhamento e avaliação poderá redefinir as ações, para melhor atender às demandas que surgem do cotidiano da escola e da comunidade local e, em especial, as discussões que estão em curso à cerca da reforma do Ensino Médio” (BOTUPORÃ, 2017, p. 4). Esse registro destaca a importância em acompanhar e avaliar, constantemente, o PPP com o objetivo de atender à realidade dinâmica que envolve a vida escolar e a própria sociedade. Nesse sentido, o PPP, apesar de ter um período de referência a ser observado pela equipe, nunca está pronto e acabado, pois, como pontua Vasconcellos (2013, p. 17), ele “Pode ser entendido como a sistematização, nunca definitiva, de um processo de planejamento participativo, que se aperfeiçoa e se objetiva na caminhada [...]”. Desse modo, deve ser revisado assim que a comunidade escolar julgar necessário em benefício do processo educacional.

No texto de identificação, a escola apresenta seus dados: nome, endereço, instituição mantenedora, ato de criação, telefone, *e-mail*, quantitativo de estudantes, de professores e funcionários, ofertas de ensino e turnos de funcionamento. No referido documento encontramos:

O Colégio Estadual Luís Eduardo Magalhães está localizado à Rua Santos Dumont nº 429, no Centro do Município de Botuporã no Estado da Bahia. É mantido e administrado pela Secretaria da Educação do Estado da Bahia, Ato de Criação Nº 9.614 D.O. 30/12/1998, Telefone: 77 – 3678-2005, E-mail: celem.botupora@educacao.ba.gov.br, celembotupora@yahoo.com.br  
O CELEM atende em 2017 454 alunos distribuídos em três turnos de funcionamento. Oferta o Ensino Regular do 1º ao 3º ano do Ensino Médio, a EJA tempo Formativo III eixos VI e VII para o Ensino Médio e também o Programa Ensino Médio Inovador (PROEMI). Conta com a atuação de uma diretora e duas vice-diretoras, uma coordenadora pedagógica, 29 professores e tem um total de 19 funcionários distribuídos entre auxiliares de secretaria, serviços de limpeza, merendeiras e porteiros (BOTUPORÃ, 2017, p. 5).

Nesse fragmento está evidente uma identidade de escola urbana, localizada no centro da cidade de Botuporã e o Estado da Bahia como instituição mantenedora. No entanto, a mudança de denominação, as demandas que surgiram com as novas diretrizes para o ensino médio no Brasil e o período para nova revisão do PPP tenciona a equipe da referida unidade de ensino a revisar o documento que organiza e formaliza a identidade da escola.

No texto da justificativa a escola contempla os dados de aprovação, disciplinas críticas, evasão e distorção idade-série, e explicita que um dos principais desafios está relacionado à aprendizagem dos estudantes. Em Botuporã (2017, p. 7) encontramos:

A partir da análise do diagnóstico da escola um dos principais desafios do CELEM é elevar o nível de aprendizagem dos estudantes que em 2016 alcançou 91% de aprovados. As disciplinas de Matemática, Química e Língua Portuguesa foram as que mais reprovaram no ano referido, apresentando um rendimento médio de 86.8%, 88.2% e 89.6%, respectivamente, nas três séries do Ensino Médio. Outro desafio que se apresenta à equipe da escola é a acentuada evasão, em especial nas turmas da Educação de Jovens e Adultos do Eixo VI que em 2017 obteve 18.4% de evadidos. O índice de distorção idade-série é também outro indicador crítico, pois em 2014 do total de estudantes 32.4% estava em distorção idade-série.

Apesar de mencionar “análise do diagnóstico da escola” não encontramos na justificativa do PPP elementos que colaborem na compreensão crítica desses dados, de modo a identificar suas causas e implicações nos percursos formativos dos estudantes. Nesse sentido, como defende Vasconcellos (2008, p. 190), “Diagnosticar significa ir além da percepção imediata, [...] e problematizar a realidade, procurar apreender suas contradições, seu movimento interno, de tal forma que se possa superá-la por uma nova prática, fertilizada pela reflexão teórico-crítica”. Compreender coletivamente a realidade por meio de uma reflexão teórico-crítica não é tarefa fácil, contudo, é extremamente necessário no processo de elaboração ou revisão do PPP.

É importante destacar que a equipe do CECB, em sua tarefa de (re)elaborar coletivamente o PPP, precisa construir um diagnóstico que contemple as condições concretas e materiais vivenciadas pelos sujeitos camponeses para terem acesso à educação formal em uma Escola do Campo na cidade. Para tanto, como sugere Vasconcellos (2008, p. 193), poderá realizar pesquisas que possibilitem a captação das necessidades que “Exige atenção, sensibilidade, perspicácia. É um trabalho sutil; trata-se de perscrutar a realidade, procurar ver o que está nas entrelinhas: quais são as faltas, as carências da instituição”. Desse modo, será possível traçar um diagnóstico pautado na compreensão crítica da realidade da escola e dos sujeitos que ajuda a formar.

Convém ressaltar que as rodas de conversas, técnica que utilizamos para ouvir os estudantes do CECB participantes da pesquisa, trouxeram elementos importantes por meio das falas desses sujeitos. Seguramente, este material poderá servir de referência para a equipe escolar que deverá ampliar a escuta no intuito de reconhecer o campo e os povos camponeses de Botuporã de forma positiva na organização do seu trabalho pedagógico. Na condição de pesquisadora e coordenadora pedagógica da escola *lócus* da nossa investigação, podemos contribuir com o referencial teórico, legal e experiencial produzidos na presente pesquisa para que a concepção e os princípios de uma Escola do Campo seja o eixo condutor de todo processo de reflexão e de (re)elaboração do PPP.



No texto que apresenta a visão, missão, objetivos e metas da unidade escolar encontramos em Botuporã (2017, p. 08),

4.1. VISÃO: Promover o desenvolvimento integral do estudante, seu preparo para a vida, para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

4.2. MISSÃO: • Contribuir na formação de cidadãos capazes de compreender criticamente a realidade social e a consciência dos seus direitos e responsabilidades, desenvolvendo valores humanos e éticos e a apropriação dos saberes historicamente construídos pela sociedade.

4.3. OBJETIVOS: • Assegurar a igualdade de condições para o acesso, permanência e sucesso na Escola, bem como a liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber; • Favorecer o prosseguimento dos estudos e o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico, aprofundando os conhecimentos adquiridos no ensino fundamental; • Compreender os fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, contextualizando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina; • Desenvolver uma Educação Integral, pautada na exaltação dos princípios e valores humanos, da diversidade cultural, étnico-racial, religiosa e sexual; • Desenvolver um ambiente de integração e interação entre todos os sujeitos que convivem no contexto escolar; • Garantir um processo ensino/aprendizagem de qualidade a partir das inovações tecnológicas e metodológicas, da contextualização dos conteúdos e do trabalho didático-pedagógico interdisciplinar; • Priorizar os aspectos qualitativos em detrimento dos aspectos quantitativos no desenvolvimento dos procedimentos avaliativos; • Consolidar os princípios de gestão democrática, inclusiva e participativa, garantindo a atuação dos diversos segmentos da escola e órgãos colegiados;

4.4. METAS: • Elevar o índice de aprovação de 91% (2016) para 93% até o final de 2018; • Diminuir o nível de evasão escolar no Tempo Formativo Eixo VI de 18.4% (2016) para 17% até o final de 2018; • Diminuir a taxa de reprovação de 9% (2016) para 7% até o final de 2018; • Diminuir 1% ao ano o índice de distorção idade-série que em 2014 estava de 32.4%.

Discutir sobre a visão, missão, objetivos e metas de uma escola pública exige refletir sobre as finalidades que a instituição persegue. De acordo com Veiga (1998, p. 23), “[...] os educadores precisam ter clareza das finalidades de sua escola. Para tanto, há necessidade de se refletir sobre a ação educativa que a escola desenvolve com base nas finalidades e nos objetivos que ela define”. Nessa perspectiva, segundo a autora, a escola deve assumir como principal tarefa o trabalho de refletir sobre sua intencionalidade educativa.

Convém destacar que no processo de (re)elaboração do seu PPP a equipe do CECB deve discutir sobre a função da escola, um debate necessário para compreensão crítica das tensões e dos conflitos de interesses na sociedade em relação à educação formal. Essa discussão é importante, pois, conforme Libâneo (2016, p. 41),

A definição de objetivos e funções da escola incide diretamente no projeto-pedagógico, no currículo, nas formas de organização e gestão, na formação

continuada de professores, nos modos de assistência pedagógica aos professores, na dinâmica da sala de aula, nas formas de avaliação do sistema, na avaliação escolar, etc.

Para o autor, a definição das finalidades da escola vai reverberar em sua organização pedagógica e administrativa, e traduz as opções da instituição sobre os sujeitos que pretende formar. Nesse sentido, ao tratar da função de uma Escola do Campo situada na cidade é imprescindível uma visão alargada do papel da escola. Além de garantir o acesso aos conhecimentos, ela deve contribuir também na formação dos sujeitos para atuar em contextos coletivos, de forma solidária e cooperativa. Essa visão se contrapõe à lógica mercantil, de preparação de mão de obra para o mercado capitalista. Sobre isso, Caldart (2020, p. 9) pontua que é necessário “[...] fazer uma reconstrução das tarefas educativas da escola. Com o objetivo de atender às necessidades de desenvolvimento das pessoas e dos coletivos inseridos em processos de reconstrução da agricultura que ajudam a trilhar o caminho de restauração social e ecológica do mundo”. Essa reconstrução, segundo a autora, deve ser política e pedagógica e conduzida pelos coletivos de cada escola.

É importante registrar, ainda, que a referida unidade de ensino estabeleceu em seu PPP a missão de “contribuir na formação de cidadão capazes de compreender criticamente a realidade social” (BOTUPORÃ, 2017, p. 08). Ao assumir o compromisso com a construção de uma visão crítica do mundo e da realidade social em que os estudantes estão inseridos, o CECB dialoga com os princípios da Educação do Campo e aponta para um projeto de formação humana que exige diálogo com teorias pedagógicas críticas, vinculadas a objetivos políticos de emancipação dos sujeitos (CALDART, 2004). A superação de uma visão ingênua por uma visão crítica, como defende Freire (1983), inclui também a apropriação de ferramentas culturais e dos conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade. Essas discussões devem também ser melhor discutidas e sistematizadas no PPP de uma Escola do Campo para que deem conta de suas finalidades pedagógicas e políticas.

Fundamentada nas leis educacionais do país, em especial a LDBEN nº 9.394/1996, a escola estabeleceu 13 (treze) princípios educativos com os quais os agentes educativos da instituição devem manter coerência de conduta, a saber:

Igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; Liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber; Pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas; Respeito à liberdade e apreço à tolerância; Valorização do profissional da educação escolar; Gestão democrática do ensino público; Garantia de padrão de qualidade; Valorização da experiência extra-escolar; Vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais; Estímulo ao empreendedorismo; Responsabilidade

social, econômica e ambiental; Exercício da cidadania; Disciplina escolar embasada na ética, no respeito, diálogo e compreensão (BOTUPORÃ, 2017, p. 09).

Apesar desses princípios, em sua maioria, serem referenciados no Art. 3º da norma supracitada, convém ressaltar a importância de se discutir e compreender cada um deles, de modo a orientar as ações educativas da instituição. Nesse sentido, podemos indagar: como garantir igualdade de condições para o acesso e a permanência dos estudantes camponeses em uma escola na cidade? Como promover a vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais dos povos do campo? Esses e outros questionamentos podem ser suscitados para colaborar no debate coletivo e tencionar as práticas da instituição.

Consideramos importante refletir sobre o princípio “Estímulo ao empreendedorismo”, presente no Botuporã (2017, p. 09), pois, segundo Freitas (2019), a visão neoliberal da função da educação escolar se fundamenta na seletividade, competitividade, meritocracia e individualismo. Nesse debate neoliberal, tem-se uma defesa do empreendedorismo e um enfraquecimento do cooperativismo e do trabalho coletivo e solidário. Considerando essas reflexões, compreendemos que uma Escola do Campo, “Ao contrário do “empreendedorismo” individualista que visa destruir o coletivo, deve promover a auto-organização do estudante no interior do coletivo, como parte integrante deste coletivo” (FREITAS, 2019, p. 6, grifos do autor). Nessa perspectiva, entendemos que o CECB, em seu processo de reelaboração do PPP, deverá ter como centralidade os princípios da Educação do Campo almejados pelos movimentos sociais e estabelecidos na legislação específica dessa modalidade de ensino.

Ao discorrer sobre os pressupostos educacionais da instituição de ensino, encontramos no Botuporã (2017) os fundamentos filosóficos, epistemológicos e didático-pedagógicos assumidos pela equipe, além do arcabouço legal em consonância com as normas da educação no Brasil. Em Botuporã (2017, p. 19) temos:

O CELEM como única escola de Ensino Médio do município atende a população da cidade e do campo. Um número significativo de alunos 71% (setenta e um) residem em comunidades rurais. Conforme orientações da Secretaria da Educação do Estado por meio da coordenação da educação do campo nossa escola deve se reconhecer como escola do campo para que possa receber apoio técnico e financeiro para melhor implementar sua política educacional de modo a atender também às especificidades das populações do campo.

Nesse fragmento é possível identificar um reconhecimento, por parte da unidade escolar, da presença de 71% do corpo discente constituído por sujeitos camponeses, ainda, a interferência da coordenação da Educação do Campo da SEC/BA no sentido de influenciar a

referida unidade de ensino a se reconhecer como Escola do Campo para obter alguns benefícios técnicos e financeiros e melhor atender à população campesina.

Esse trecho do Botuporã (2017) parece evidenciar que a mudança de denominação da referida instituição de ensino, além de considerar o percentual de estudantes atendidos pela escola, conforme estabelece a legislação em vigor, contou também com o direcionamento do órgão central da educação no estado da Bahia. Por certo, a equipe do antigo CELEM solicitou a mudança de denominação para Escola do Campo pela influência da coordenação da Educação do Campo da SEC/BA, conforme Anexo 01.

Parece uma ação relevante ao considerarmos a Educação do Campo como movimento que está sendo forjado dentro das condições históricas e materiais da realidade concreta dos sujeitos no contexto do município de Botuporã. No entanto, algumas reflexões podem ser suscitadas: qual a intencionalidade do estado da Bahia em instituir Escolas do Campo na cidade e a quais interesses ele atende? Qual o apoio técnico e financeiro disponibilizado pelo governo do Estado às escolas denominadas como do Campo? Quais ações foram efetivamente desenvolvidas no sentido de contribuir com a unidade escolar no processo de construção de sua identidade como Escola do Campo? Qual a política de formação de professores das Escolas do Campo do estado da Bahia? Por fim, quais ações a equipe escolar tem desenvolvido no sentido de reconhecer os estudantes campesinos e suas comunidades de forma positiva em sua organização pedagógica e administrativa para construir a identidade de Escola do Campo?

Esses e outros questionamentos podem favorecer as discussões sobre a implementação da política pública de Educação do Campo no Estado da Bahia, assim como contribuir com a transformação da referida escola, até onde for possível, em sintonia com os anseios da classe trabalhadora. Entendemos que a pandemia da covid-19, nos últimos anos, impactou a dinâmica das escolas e redes de ensino, no entanto, alguns compromissos devem ser assumidos, tanto pela SEC, quanto pela equipe da unidade escolar, para que não ocorra o que Souza (2018, p.28) denuncia,

Com a consolidação da concepção de Educação do Campo e a partir das diretrizes nacionais (BRASIL, 2002, 2008), muitas equipes pedagógicas determinaram a mudança de nomenclatura de escola, passando de escola rural para escola do campo. Essa mudança de nomenclatura, determinada “de cima para baixo” não atende a concepção e aos princípios da Educação do Campo, porque não vincula as questões da escola com a comunidade. Esse vínculo é um dos pontos essenciais da construção da identidade da escola DO campo.

Fica evidente que a mera mudança de denominação de uma escola, como escreve Souza (2018, p. 29), tem sido uma prática comum no país e pode sinalizar uma “[...] perda da

materialidade de origem da Educação do Campo”. A autora defende que somente a mudança de denominação não define uma Escola do Campo, uma vez que é imprescindível o seu vínculo com as comunidades rurais por meio do conhecimento e reconhecimentos desses povos. Desse modo, como falar em Escola do Campo na cidade? Quais concepções e práticas tem sido implementadas? Nesse contexto complexo e contraditório, faz-se necessária uma maior reflexão e apropriação, por parte dos atores envolvidos nesse processo, do projeto político e pedagógico denominado como Educação do Campo para repensar a escola em sua realidade concreta e transformá-la em favor dos sujeitos que ajuda a formar.

Trazemos para reflexão o que está também registrado nos pressupostos educacionais da instituição de ensino, Botuporã (2017, p. 19),

Nesse contexto, o Decreto nº 7.352, de 04/11/2010 que dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA entende “escola do campo: aquela situada em área rural, conforme definida pela Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE, ou aquela situada em área urbana, desde que atenda predominantemente a populações do campo.

É importante destacar que ao identificar, ainda em 2017, que uma escola da cidade ao atender, predominante, estudantes das comunidades rurais, poderá ser designada como escola do campo, a equipe do CECB aponta para a mudança de denominação que veio a ocorrer 03 (três) anos depois, no mês de janeiro de 2020 (Anexo 02). Ao fundamentar na legislação do PRONERA traz também um dispositivo legal que regulamenta, entre outras normas federais e estaduais, a existência de Escolas do Campo na cidade. No entanto, como já destacamos, é imprescindível conhecer e refletir sobre a política de Educação do Campo, pensar a realidade concreta e contraditória de uma Escola do Campo na cidade e promover a transformação dessa instituição, até onde for possível, tendo em vista sua função social.

Ainda dos pressupostos educacionais trazemos o que está registrado no Botuporã (2017, p. 20)

Faz-se necessário conhecer as bases teóricas e legais para as escolas do campo visando assegurar seus princípios como “respeito à diversidade do campo em seus aspectos sociais, culturais, ambientais, políticos, econômicos, de gênero, geracional e de raça e etnia”. O CELEM deve aprofundar nessa política, pois nossos estudantes advêm, em sua maioria, das comunidades rurais.

Ao sinalizar que é preciso aprofundar o conhecimento sobre os princípios e a política de Educação do Campo, conhecer suas bases teóricas e os dispositivos legais, parece que a equipe do CECB assume um compromisso no sentido de atender às especificidades dos sujeitos

campesinos em sua organização administrativa e pedagógica e, mais uma vez, aponta para mudança de denominação da referida instituição.

Torna-se pertinente salientar que os registros encontrados em 03 (três) parágrafos dos pressupostos educacionais do PPP do antigo CELEM, documento revisado no ano de 2017, colaboram para a compreensão da trajetória da referida unidade de ensino e seu caminhar na direção da denominação como Escola do Campo. Não há dúvidas do direcionamento dado pela coordenação da Educação do Campo da SEC/BA para que a referida instituição se reconhecesse dentro dessa modalidade de ensino e também do desafio que está posto para a comunidade escolar no sentido de desenvolver uma *práxis* educativa revolucionária e construir a sua identidade como Escola do Campo.

Após os pressupostos educacionais, o PPP apresenta a organização escolar, descrevendo como estão estruturados o ensino, as modalidades ofertadas e o funcionamento dos cursos em sintonia com as normas educacionais. Aborda, do mesmo modo, a estrutura organizacional detalhando os diferentes setores e serviços da instituição: equipe diretiva, coordenação pedagógica, equipe docente, secretaria escolar e serviços de apoio. Descreve a estrutura física da unidade de ensino, destacando a funcionalidade dos ambientes relacionando-os com o trabalho pedagógico da escola. Traz também as diretrizes que fundamentam a proposta curricular da instituição por meio de um breve texto sobre currículo e a composição curricular da instituição, os fundamentos teóricos e legais do sistema de avaliação da aprendizagem. Por fim, apresenta um plano de ação estratégica, estabelecendo objetivos e metas para os problemas identificados no diagnóstico da escola, e tratam, ainda, da implementação e avaliação do PPP.

Entendemos que a referida instituição de ensino, em seu processo de (re)elaboração do PPP deve observar o estabelecido na Resolução nº 103/2015 do CEE da Bahia, que dispõe sobre a oferta da Educação do Campo no estado. A citada norma trata, dentre outros aspectos, da necessária organização administrativa, estrutural, arquitetônica, curricular, material e pedagógica da escola para atender às especificidades dos sujeitos campesinos. Nesse sentido, aponta para a autonomia da instituição educacional para definição da sua proposta pedagógica, calendário escolar, organização das turmas, do tempo pedagógico e a necessária “Valorização da identidade da escola por meio de projetos políticos-pedagógicos com organização curricular e metodológicas adequadas às necessidades dos educandos e comunidades campesinas” (BAHIA, 2015).

É mister enfatizar que o objetivo proposto de analisar o Projeto Político-pedagógico (PPP) do Colégio Estadual do Campo de Botuporã (CECB), buscando identificar aspectos relacionados ao atendimento da população campesina do município, trouxe um elemento central

nessa discussão que, a nosso ver, é a (re)elaboração do PPP da referida instituição tendo como eixo condutor de todo processo os princípios de uma Escola do Campo. Esse trabalho exige, dentre outros aspectos, conhecimento teórico do PPP, referencial teórico para ouvir e conhecer os sujeitos envolvidos, aprofundamento teórico e legal da Escola do Campo e da Educação do Campo. Logo, é imprescindível que a comunidade escolar esteja comprometida com sua formação para dar conta da função de (re)elaborar o documento que organiza seu projeto educativo e colabora na construção da identidade do CECB. Convém evidenciar que o presente estudo poderá contribuir nesse processo, pois contempla os fundamentos e os princípios para repensar a escola que temos em vista da que almejamos construir.

As discussões empreendidas até aqui evidenciam que a identidade de uma Escola do Campo não se faz por determinação legal, mas, principalmente, pela sua *práxis* educativa fomentando o reconhecimento de pertencimento dos sujeitos que compõem esse coletivo designado como Colégio Estadual do Campo de Botuporã e pelo seu vínculo com as comunidades rurais do município. Esse vínculo, conforme Souza (2018, p. 31), “[...] é construído a partir do conhecimento e reconhecimento desses povos, uns pelos outros”. Do mesmo modo, as práticas pedagógicas são contextualizadas e problematizadoras da realidade concreta em que vivem os sujeitos camponeses. No entanto, para além da identidade, compreendemos que é fundamental uma *práxis* educativa revolucionária capaz de promover as rupturas necessárias para transformação social almejada pelos sujeitos camponeses.

Nessa discussão, pontuamos que o PPP deve se materializar em ação educativa transformadora que contribui na construção da identidade da escola e adquire relevância e sentido quando é fruto do trabalho coletivo. Nessa perspectiva, ele deve ser construído em consonância com as demandas da comunidade escolar e da realidade local para promover uma educação comprometida com seus sujeitos, sendo transformadora e libertadora.

No ano de 2021, o CECB deu início ao processo de (re)elaboração do seu PPP realizando encontros formativos com os docentes por área de conhecimento, discutindo, a princípio, as bases teóricas e legais desse documento. Na Jornada Pedagógica, realizada em fevereiro do ano de 2022, os profissionais do magistério realizaram uma avaliação inicial do projeto vigente, identificando possíveis lacunas e ajustes. No ano de 2022, a revisão do PPP foi priorizada nas pautas das atividades complementares (ACs), espaço de formação e de planejamento dos docentes.

Reconhecemos a importância desse trabalho, bem como a sua complexidade, pois, como pontua Veiga (1998, p. 22), “[...] devemos analisar e compreender a organização do trabalho pedagógico, no sentido de se gerar uma nova organização [...]”. Nessa perspectiva, o

movimento vivenciado pela equipe do CECB exige estudos, discussões e decisões coletivas, com a participação crítica de todos os segmentos que compõem a comunidade, para gestação dessa nova organização, uma Escola do Campo na cidade.

Na condição de coordenadora pedagógica da referida unidade de ensino, profissional que tem a responsabilidade de coordenar esse processo de (re)elaboração do PPP, juntamente com a direção da escola, vivenciamos o grande desafio de conduzir esse trabalho de modo a responder, dentro das contradições e da realidade concreta e material da instituição de ensino, aos interesses e especificidades dos sujeitos camponeses do município de Botuporã. Ademais, compreender e lidar com as complexidades que envolvem uma Escola do Campo na cidade, que não está pronta, em vários aspectos, inclusive o seu PPP.

Nesse movimento, destacamos que as reformas educacionais promovidas no país nas últimas décadas têm dificultado a efetivação da autonomia da escola na organização da sua proposta pedagógica. Como exemplo, podemos citar: a reforma do ensino médio, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a política de avaliações externas em larga escala. Essas e outras políticas educacionais que visam a consolidar e manter a hegemonia do projeto neoliberal da sociedade capitalista atingem diretamente o currículo das escolas, as práticas de avaliação, a formação docente, dentre outros aspectos. Nesse contexto, como pensar uma escola comprometida com a classe trabalhadora? Como elaborar e efetivar um Projeto Político-pedagógico vinculado aos sujeitos da ação educativa?

É importante registrar que a equipe da escola tem assumido de forma solitária a responsabilidade em estabelecer o caminho a seguir, sem o apoio técnico da Secretaria da Educação do Estado da Bahia, que apenas decretou a mudança de denominação da referida instituição. A ausência de uma política estadual de formação para os profissionais que atuam em Escolas do Campo é um grande desafio que dificulta esse processo. Contudo, o presente estudo organiza e discute dados teóricos e empíricos que poderão contribuir com a comunidade educacional a repensar e a transformar a escola.

No intuito de contribuir na reflexão sobre o PPP de uma Escola do Campo na cidade, indagamos aos profissionais que participaram da nossa pesquisa: em sua opinião, como deve ser o CECB, considerando que agora é uma escola do campo? (Apêndice 02).

Primeiro, apoio legal, uma orientação legal, formal por que nós não temos essa autonomia como eu falei. Investimento, por que ninguém faz nada sem dinheiro, [...] E acho que o mais importante, a formação e orientação do professor, acho que formação até nossa, pra gente entender essa identidade, como eu falei, acho que está em construção, eu acho que nossos funcionários, os alunos, os próprios pais, se eles sabem do nome, pergunta do nome, mais



eles não sentem essa identidade, até por que não existe. Então, eu acho que precisaria além de tempo, da orientação legal, de apoio formal mesmo das instituições, do estado (GEST. ISADORA, Entrevista nº 03, 2022).

Eu acho que o CECB, como já tinha falado, precisa levar em consideração que a maioria do estudante vem do campo, com características específicas e modos de vida diferentes de quem mora no meio urbano. Isso exige da escola uma proposta pedagógica que atenda os interesses dos alunos do campo, para que os mesmos possam se identificar e apresentar o sentimento de pertencimento no âmbito escolar (GEST. QUEIROZ, Entrevista nº 04, 2022).

Eu acho que nós temos que, primeiramente, conhecer nossos alunos, nossas comunidades rurais. Eu acho importantíssimo conhecer nossas comunidades rurais e, a partir daí, criar projetos, criar disciplinas nas práticas integradoras que tenham conexão, ligação com esses sujeitos, que são nossos alunos (DOC. HISTORY, Entrevista nº 05, 2022).

A escola precisa ir até as comunidades, precisa levar informações às comunidades, isso pode ser informação técnica, informação de saúde. Então é fazer parceria com esses órgãos e atender melhor as comunidades, a comunidade em geral. Tanto local, urbana, já que ela está situada no meio urbano, como a população rural. Eu acho que é mais ou menos assim (DOC. JOSÉ, Entrevista nº 06, 2022).

Primeiramente eu acho que as mudanças tem de acontecer, né, ter essa formação pra gente poder aprender, conhecer melhor. Com essa formação a gente pode mudar nossas práticas também, e também ouvir o aluno. Eu acho que é muito importante ouvir o aluno pra gente poder, de fato, reconhecer se ele realmente se reconhece como aluno do campo também, né, uma pessoa que vive no campo e estuda em uma escola do campo. Então, essas mudanças são necessárias, primeiramente a formação, as práticas (DOC. ANA CLARA, Entrevista nº 08, 2022).

As falas apresentadas pelos profissionais trazem elementos importantes para construção da identidade como Escola do Campo pautada em uma *práxis* educativa transformadora. Assim como argumenta Souza (2018), eles defendem: ouvir e conhecer; reconhecer os estudantes e suas comunidades; estabelecer vínculo da escola com a comunidade; proposta pedagógica que atenda aos interesses dos estudantes camponeses; identidade e pertencimento.

Caldart (2004) defende que uma Escola do Campo é obra e identidade dos sujeitos que ajuda a formar, assim, sua proposta pedagógica deve estar em consonância com o projeto político e pedagógico da Educação do Campo. Nesse sentido, a vinculação da escola com a realidade dos seus sujeitos é formalizada pelo seu PPP. O texto das Diretrizes Operacionais enfatiza esse princípio basilar da Escola do Campo,

Propostas pedagógicas que valorizem, na organização do ensino, a diversidade cultural e os processos de interação e transformação do campo, a gestão democrática, o acesso ao avanço científico e tecnológico e respectivas contribuições para a melhoria das condições de vida e a fidelidade aos

princípios éticos que norteiam a convivência solidária e colaborativa nas sociedades democráticas (BRASIL, 2002, *on-line*).

As diretrizes de 2002 chamam atenção, dentre outros aspectos, para “o acesso ao avanço científico e tecnológico” aos povos do campo. Assim, esse importante documento, questiona a ideia de que para uma pessoa da roça pouco saber é o suficiente. A fala de Molina e Sá (2012, p. 327) é extremamente oportuna ao defender que “Como toda a riqueza no sistema do capital, o conhecimento científico também está desigualmente distribuído, e a disputa entre projetos de sociedade coloca em pauta a necessidade de desconstrução destes privilégios epistemológicos”. Nessa perspectiva, a Escola do Campo tem uma função a desempenhar no enfrentamento da hegemonia epistemológica do conhecimento difundido pela ciência capitalista (MOLINA; SÁ, 2012).

A fala da Gest. Isadora (Entrevista nº 03, 2022) chama a atenção para a responsabilidade do Estado na efetivação dessa política pública, nesse processo de reconhecimento e construção da identidade da escola. Ela pontua ações que considera importante e devem ser assumidas pela instituição mantenedora: orientação legal e formal, investimento financeiro e formação da equipe da escola. Conforme discutimos na seção *Políticas e diretrizes da Educação do Campo*, a Bahia é o estado brasileiro com maior população rural, no entanto, as informações apresentadas no *Diagnóstico das Escolas do Campo do Estado da Bahia – 2015* apontam as fragilidades na efetivação dessa política pública. O depoimento de Isadora (Entrevista nº 03, 2022) parece evidenciar que 07 (sete) anos após esse diagnóstico da SEC/BA, no ano de 2022, ainda temos lacunas a serem preenchidas por ações efetivas do governo. Caso contrário, como defende Arroyo (2014, p. 273), “Que a lei seja o organizador das políticas”. Para que as políticas públicas não terminem “[...] reduzidas a diretrizes e proposições voluntaristas, a estratégias de boa vontade, [...]”. Prática comum em várias realidades no país.

Ainda no intuito de contribuir no debate sobre o PPP de uma Escola do Campo na cidade, trazemos as falas dos estudantes quando questionados sobre: em sua opinião, quais são as características de uma escola do campo e como deveria ser o CECB, sendo que agora é uma escola do campo? (Apêndice 01).

Eu ainda não tenho em mente o que realmente pode ser colocado na escola aqui para ser do campo. Por exemplo, na Escola Agrícola, lá o professor explica a matéria, o conteúdo e depois ele põe em ação. Eu acredito que falta muito isso aqui na escola. Trazer projetos, é, é, que se relacione os alunos do campo na escola. Talvez possa também fazer pesquisas né, do que os alunos gostariam que a escola trouxesse de bom, né, que incluía os alunos do campo. Então é preciso trazer conteúdos que os alunos possa utilizar, tanto na escola, em casa, e que fora da escola o aluno possa ser o ensinador daquele conteúdo,

né. Que não fique só na prática da escola e pronto e acabou. Mas que eles levam para fora o que eles aprendeu aqui, de projetos realmente do campo. Então essa é minha posição aí (DISC. ERINETE, Roda de conversa nº 02, 2022).

Eu acredito que assim como o CELEM chegou a ter uma própria identidade durante anos, eu acredito que sim, que o CECB é capaz de se tornar uma escola do campo reconhecida. Eu acho que não vai ser uma coisa que vai ser feita durante um ano, não vai ser rápido, vai demorar tempos e mais tempo ainda do que o CELEM, vai demorar mais, porque justamente por essa falta de estrutura que a gente não tem, a falta de investimento pra gente ter outros projetos, outras áreas, como trazer outras disciplinas (DISC. MARIA, Roda de conversa nº 03, 2022).

O pessoal da zona rural continua enfrentando muitos obstáculos para chegar na escola, ônibus velho (DISC. BENÍCIO, Roda de conversa nº 03, 2022).

Eu tenho a minha identidade aos 21 anos, então consegui tipo, criar minha própria identidade, nesses 21 anos. Então eu não acho que a escola criaria uma identidade em poucos meses ou anos, não. [...] Acho que mesmo tendo mudado o nome que esse CECB demoraria mais do que o Luís Eduardo para ser reconhecido como a escola do campo. Porque não tem estrutura para ser uma escola do campo. O estado pode ter valorizado agente em questão do nome, mas o estado deveria ter valorizado a gente ainda mais em questão de transporte, porque se a gente tem aula e no município não vem, a gente é desvalorizado e muitas vezes humilhado, em questão de transporte (DISC. CAROL, Roda de conversa nº 03, 2022).

As falas dos estudantes trazem elementos importantes para o debate sobre a *práxis* educativa de uma escola do campo na cidade. As alunas Maria (2022) e Carol (2022) enfatizam que a nova identidade da escola não será construída de forma rápida, mas acreditam que é possível se constituir como uma unidade de ensino reconhecida. Trazem, ainda, a preocupação com as condições concretas para que a mudança do nome seja efetivada na prática. Pontuam que é preciso estrutura, investimento financeiro, condições de transporte apropriadas. Benício enfatiza que os estudantes camponeses “continua enfrentando muitos obstáculos para chegar na escola” (DISC. BENÍCIO, Roda de conversa nº 03, 2022). Esse olhar para as especificidades dos sujeitos camponeses, as condições apropriadas para o acesso, a permanência e o sucesso escolar desses sujeitos é reconhecida pela política nacional da Educação do Campo, no entanto, como sinaliza Munarim e Locks (2012), temos um longo caminho pela frente, com muitos desafios a serem superados pelo protagonismo dos sujeitos coletivos do campo e da própria sociedade brasileira.

Para finalizar nossa reflexão sobre o PPP de uma Escola do Campo, trazemos a fala propositiva da discente Erinete. O primeiro aspecto está relacionado a “fazer pesquisas né, do que os alunos gostariam que a escola trouxesse de bom, né, que incluía os alunos do campo” (DISC. ERINETE, Roda de conversa nº 02, 2022). Com base nesse posicionamento, podemos

inferir que um passo importante na revisão do PPP de uma escola do campo na cidade é ouvir os estudantes para identificar e compreender suas especificidades e de suas comunidades para que a instituição de ensino possa se constituir a partir dos sujeitos que ajuda a formar. Nesse sentido, como defende Munarim (2011, p. 58), ao tratar do Decreto Federal nº 7.352/2010, “[...] a maior novidade e efetiva conquista da Educação do Campo nesse Decreto está na definição da escola do campo a partir dos sujeitos a que se destina [...]”.

O segundo aspecto que destacamos é “trazer conteúdos que os alunos possa utilizar, tanto na escola, em casa, e que fora da escola o aluno possa ser o ensinador daquele conteúdo, né” (DISC. ERINETE, Roda de conversa nº 02, 2022). Em razão desse depoimento podemos refletir que a escola, na perspectiva da referida estudante, deve estabelecer uma íntima relação entre o conhecimento e a vida concreta dos seus sujeitos, assim como defende Freire (1996, p. 30), ao questionar, “Por que não discutir com os alunos a realidade concreta a que se deve associar a disciplina cujo conteúdo se ensina”. Nessa perspectiva, identificamos um elemento a ser considerado na proposta pedagógica da escola, a contextualização do conhecimento, a sua relevância e significado para os sujeitos camponeses.

O terceiro e último aspecto que vamos enfatizar é “Que não fique só na prática da escola e pronto e acabou. Mas que eles levam para fora” (DISC. ERINETE, Roda de conversa nº 02, 2022). Nessa fala podemos trazer uma concepção de educação como “ato de intervenção” no mundo, na realidade, como instrumento de superação da visão ingênua, como alerta Freire (1983, p. 105), ao dizer que “[...] é próprio da consciência crítica a sua integração com a realidade, enquanto que da ingênua o próprio é a sua superposição à realidade”. Nessa perspectiva, o PPP de uma Escola do Campo deve se fundamentar em teorias pedagógicas críticas para sustentar sua *práxis* educativa revolucionária.

As discussões empreendidas nessa seção podem contribuir com o CECB no processo de (re)elaboração do seu PPP, tendo em vista a sua responsabilidade na efetivação da escolarização a que tem direito os sujeitos camponeses de Botuporã, conforme preceitos estabelecidos na política nacional e estadual de Educação do Campo.

### **3.3 Escola do Campo na cidade: que lugar é esse?**

Propor um debate sobre a presente temática exige estudos, reflexão e coragem, pois, de certa maneira, ela é complexa, contraditória e nova nas pesquisas educacionais no Brasil, apesar de ser uma realidade vivenciada em vários municípios do estado da Bahia e, talvez, do país. Nessa perspectiva, buscamos nesse texto, ainda que de forma breve, refletir sobre as

contradições, limites e perspectivas que permeiam as Escolas do Campo na cidade. Embora localizadas no espaço urbano, serão problematizadas em face da política e dos princípios da Educação do Campo, de modo a compreender a sua importância na formação dos sujeitos camponeses e suscitar reflexões sobre suas práticas educativas.

A primeira consideração necessária para o presente debate é pontuar que essa temática parece contrária às lutas históricas dos movimentos sociais camponeses que protagonizaram a política de Educação do Campo, que têm na escola um dos seus traços principais. No entanto, a estruturação dessa modalidade de ensino, a definição de suas diretrizes e dispositivos legais, a diversidade e a realidade de muitos municípios brasileiros, entre outros elementos, gestaram essa “nova” realidade denominada de Escola do Campo, localizada geograficamente na cidade. Com isso, surgem vários questionamentos: que lugar é esse? Que função desempenha? Que interesses atende? É uma realidade possível?

É mister delimitar uma compreensão do que é campo e do que é cidade, bem como as relações estabelecidas nesses espaços. De início, destacamos a importância, no debate que trata sobre a Escola do Campo na cidade, as discussões empreendidas por Munarim e Schmidt (2013) que questionam os critérios utilizados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) para delimitar as áreas rural e urbana no Brasil, os quais são também adotados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira (INEP) trazendo implicações sobre a forma como é percebida e registrada a localização das escolas. Segundo os autores citados,

Seguindo uma linha de trabalhos que se inicia com uma classificação utilizada internacionalmente pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), em 1994, autores brasileiros como Abramovay (2000), Veiga (2002, 2004) e Verde (2004) têm apontado, na delimitação de rural e urbano, para a necessidade de combinar critérios estruturais e funcionais, envolvendo, no mínimo, o tamanho da população do município, sua densidade demográfica e sua localização em relação a aglomerações urbanas. Pode-se, dessa forma, construir a ideia de regiões predominantemente ou essencialmente rurais (ou “territórios rurais”) e, a partir dela, pensar de forma mais clara e territorial sobre os dados da Educação do Campo (MUNARIM; SCHMIDT, 2013, p. 26).

Munarim e Schmidt (2013) argumentam ainda que, com base nesses critérios, municípios com até vinte ou cinquenta mil habitantes, combinado com a densidade demográfica inferior a oitenta pessoas por quilômetro quadrado, são considerados como rurais. Nessa perspectiva, a revisão da delimitação do que é rural e urbano, segundo os autores citados, é importante para se definir a localização da população e das escolas, contribuindo para que as Secretarias de Educação se reposicionem em relação à forma como entendem a Escola do Campo e, ainda, “[...] uma melhor compreensão da definição de escola do campo presente no

Decreto da Educação do Campo [...]. Portanto, implicitamente, o documento legal aponta para a noção de município predominantemente ou essencialmente rural” (MUNARIM; SCHMIDT, 2013, p. 28). Em vista desses critérios, o município de Botuporã, *locus* da nossa pesquisa, poderia ser considerado um território rural, e é importante que fosse reconhecido como tal, para direcionar as políticas públicas em função da sua população.

É certo, conforme Munarim e Schmidt (2013, p. 40), que “[...] existem proposições diferenciadas para se enfrentar, teórica e politicamente, a questão de delimitação campo-cidade. E, dada a amplitude, a diversidade e a complexidade da realidade brasileira, nenhuma dessas demarcações pode ser tomada como regra geral e completa”. Nesse sentido, como defendem os autores, é fundamental que sejam elaborados novos parâmetros de delimitação mais complexos e específicos às realidades dos territórios rurais do Brasil.

O parecer nº 36/2001 do Conselho Nacional de Educação discorre sobre as duas abordagens que podem ser encontradas na delimitação de urbano e rural. Uma delas é “[...] a visão urbano-centrada, privilegia o pólo urbano do continuum, mediante um processo de homogeneização espacial e social que subordina o pólo rural. No caso, pode-se dizer que o rural hoje só pode ser entendido como um continuum urbano [...]” (BRASIL, 2001, *on-line*). Nessa abordagem temos uma dominação e subjugação do campo pela cidade, uma negação do camponês e do seu modo de vida como referência para constituição de identidades e produção da história.

Uma segunda abordagem tem se fundamentado na “[...] defesa de uma proposta de desenvolvimento do campo à qual está vinculada a educação escolar. É uma perspectiva que identifica, no espaço local, o lugar de encontro entre o rural e o urbano, [...]” (BRASIL, 2001, *on-line*). Nessa visão, campo e cidade se constituem em espaços de relações recíprocas e interdependentes e a escola enquanto lugar imprescindível para o desenvolvimento. Nessa perspectiva,

[...] o campo hoje não é sinônimo de agricultura ou de pecuária. Há traços do mundo urbano que passam a ser incorporados no modo de vida rural, assim como há traços do mundo camponês que resgatam valores sufocados pelo tipo de urbanização vigente. Assim sendo, a inteligência sobre o campo é também a inteligência sobre o modo de produzir as condições de existência em nosso país (BRASIL, 2001, *on-line*).

Para Fernandes (2011), essa visão de campo coaduna com a posição dos sujeitos camponeses e com os estudos mais recentes sobre o tema. De acordo com Fernandes (2011, p. 137), “O campo é lugar de vida, onde as pessoas podem morar, trabalhar, estudar com dignidade de quem tem o seu lugar, a sua identidade cultural. O campo não é só o lugar da produção

agropecuária e agroindustrial, do latifúndio e da grilagem de terra”. Mesmo reconhecendo as influências do capital, é imprescindível compreender o campo para além desse sistema e identificar os povos campesinos como protagonistas desse espaço e das relações ali estabelecidas. Em sintonia com esse posicionamento, Martins (2008, p. 96) argumenta,

A compreensão do campo como espaço de vida é própria da concepção de educação do campo, diferente da posição hegemônica sobre o espaço rural, que o vê como um espaço estritamente ligado à produção e ao mercado, com sua versão atual do agronegócio. A oposição entre campo e cidade e, principalmente, a nivelção hierárquica que enaltece a cidade em detrimento do campo são sustentáculos ideológicos da concepção de campo como mercado, como espaço da produção e, por consequência, como espaço no qual o ser humano tem papel secundário.

O entendimento do campo e das relações que ele estabelece com a cidade pode se configurar como uma primeira responsabilidade dos sujeitos que atuam em Escolas do Campo. Tal compreensão é necessária para superação da visão binária que historicamente predominou no país, estabelecendo hierarquias e dualismos entre o rural e o urbano e trouxe drásticas consequências para as escolas e suas práticas educativas. Desse modo, tratar de Escolas do Campo na cidade, como é o caso de Colégio Estadual do Campo de Botuporã, demanda falar dessa nova perspectiva de produção da existência no espaço rural, que compreende desde a agricultura até a constituição das identidades camponesas. Do mesmo modo, é também necessário tratar de uma concepção de ser humano, pois, conforme defende Caldart (2004, p. 20), “O diálogo se dá em torno de uma concepção de ser humano, cuja formação é necessária para a própria implementação do projeto de campo e de sociedade que integra o projeto da Educação do Campo”. Em vista desse entendimento, é preciso combater a visão que sustenta o capital segundo qual a pessoa é vista como consumidora subserviente e conformada aos valores e ao padrão de sociabilidade do sistema, atendendo às necessidades de crescimento econômico.

Sendo o campo espaço de vida e os sujeitos campesinos como protagonistas da existência nesse lugar, são indispensáveis instituições educativas que atuem na formação desse povo, em consonância com seus anseios. Nesse sentido, entre as reivindicações dos sujeitos coletivos do campo está a escola como objeto fundamental. Sobre isso, Caldart (2009, p. 46) pontua:

[...] como assim uma escola do campo? Então a escola não é escola em qualquer lugar, em qualquer tempo, seja para quem for? E por que nunca se fala de uma ‘escola da cidade’? Por acaso a Educação do Campo defende um tipo de escola diferente para as famílias dos trabalhadores do campo?

Esses questionamentos nos apontam que na política de Educação do Campo é imprescindível pensar sobre esse espaço denominado como Escola, identificando-o como território de disputa, permeado por interesses e forças antagônicas. Nesse sentido, Souza (2018, p. 31) alerta que “As escolas públicas têm sido o lugar de vivência da contradição básica da sociedade. As disputas entre os projetos societários chegam às escolas na forma de determinação para a prática pedagógica”. Logo, é preciso problematizar essas práticas, identificar suas finalidades, tencioná-las como estratégia de resistência e transformação.

Ainda nesse debate, não podemos perder de vista que, no atendimento educacional aos povos camponeses, a escola rural chega tardiamente, de forma precária e vinculada a interesses contrários aos sujeitos do campo. Em determinado momento histórico, serviu à elite latifundiária e agrária, em outro momento, à elite industrial. Como contraponto está sendo forjada a Escola do Campo que, segundo Caldart (2004, p. 37), deve ser “obra e identidade dos sujeitos que ajuda a formar, com traços que a identifiquem com o projeto político e pedagógico da Educação do Campo”. Contudo, a concretização dessa “obra” no contexto dos municípios brasileiros parece que ainda não se efetivou.

Do ponto de vista da legislação, a Escola do Campo recebeu atenção no sentido de abordar aspectos relacionados a sua identidade, proposta pedagógica, organização, funcionamento e a formação dos seus profissionais. No Decreto Federal nº 7.352, em seu artigo 1º, §1º, temos o seguinte: “II - escola do campo: aquela situada em área rural, conforme definida pela Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE, ou aquela situada em área urbana, desde que atenda predominantemente a populações do campo” (BRASIL, 2010, *on-line*).

Em sintonia com essa norma, temos a Resolução do Conselho Estadual de Educação (CEE) do Estado da Bahia nº 103, de 28 de setembro de 2015, que em seu artigo 1º traz,

Art. 1º. Estabelecer que a oferta da Educação do Campo, no nível da Educação Básica, destina-se à formação integral das populações do campo, em escolas do campo, entendidas como unidades de ensino situadas na área rural, caracterizada conforme a Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística/IBGE ou aquelas situadas em áreas urbanas, desde que atendam prioritariamente as populações do campo (BAHIA, 2015, *on-line*).

Os dispositivos legais da Educação do Campo no país abrem a possibilidade para existência de Escolas do Campo “situadas em áreas urbanas, desde que atendam prioritariamente as populações do campo” (BAHIA, 2015, *on-line*). Essas legislações provocam questionamentos no sentido de contribuir para o fechamento de escolas nas próprias localidades rurais e, ainda, fortalecer a política do transporte escolar, do êxodo rural e o desenraizamento



das crianças, jovens e adultos de suas comunidades. Além disso, contraria os princípios da Educação do Campo quanto ao direito à educação no próprio campo, como argumenta Caldart (2011, p. 149), ao afirmar que “[...] No: [campo] o povo tem direito a ser educado no lugar onde vive; [...]”.

É certo que Escola do Campo na cidade é possível por meio de um aparato legal que possibilita essa existência. Contudo, é importante tencionar se os legisladores, por meio dessas normas, não estão fortalecendo a saída dos sujeitos do campo para servir ao capital? Será que essa política pública, gestada com a participação popular, foi cooptada pelos órgãos que sustentam o capital? Ou será que temos nessas normas, de forma implícita, a noção de município essencialmente rural, como sinalizam Munarim e Schmidt (2013)?

Apesar da Educação do Campo ter surgido da luta dos movimentos sociais, o seu processo de institucionalização é marcado por contradições, pois ela sofre as influências do Banco Mundial. De acordo com Soares (2018, p. 253),

[...] a Educação do Campo, quando sistematizada, conta, já de início, com os organismos multilaterais UNESCO e UNICEF, que já estiveram presentes na condução de diversos projetos educacionais, aos quais a Educação do Campo se propõe a ser um contraponto. Tais organizações, que mantêm estreita relação com o Banco Mundial, não se vinculam a projetos educacionais nos países periféricos sem propósito, apenas comprometidas com o fim do analfabetismo ou com qualquer outro pretexto meramente estatístico. Tais organizações contam com um projeto claro para a educação e uma concepção de educação que não tem como propósito a autonomia dos trabalhadores do campo, muito menos a destruição daquilo que os oprime, o latifúndio e o agronegócio.

Como evidencia a autora citada, o projeto educacional encabeçado pelos movimentos sociais camponeses não coaduna com os interesses dos organismos internacionais que atua em função da manutenção e fortalecimento do latifúndio e do agronegócio.

Nesse debate sobre Escola do Campo na cidade é importante evidenciar que a identidade dessas instituições de ensino é construída pela sua vinculação aos sujeitos da sua ação educativa, pelo seu Projeto Político-pedagógico traduzindo os anseios da comunidade. Desse modo, não é a localização geográfica o elemento definidor da identidade de uma Escola “do” Campo, mas a sua ligação com os saberes das práticas sociais da população camponesa e com seu projeto de sociedade. Nesse aspecto, é preciso tencionar as práticas educativas desenvolvidas em Escolas no Campo que também atendem aos interesses da lógica capitalista e tem no modelo de escola urbana a referência para os povos camponeses.

O Brasil passou por intensas mudanças sociais e econômicas no campo, principalmente nas décadas de 1970 e 1980. Os impactos do capitalismo por meio da mecanização da produção

agrícola e o uso de novas tecnologias influenciaram, de modo intenso, o processo do êxodo rural, expulsando os trabalhadores do campo que migraram para cidades em busca de melhores condições de vida e de trabalho. Estas contradições são próprias do modelo de desenvolvimento capitalista, cuja consequência se manifesta na crise do emprego e na explosão da migração campo-cidade (FERNANDES; CERIOLI; CALDART, 2004).

De acordo com os dados sobre a população rural e urbana acessível no IBGEeduca Jovens — um portal que disponibiliza conteúdos educativos atualizados e lúdicos sobre o Brasil — o deslocamento do campo para a cidade ainda existe atualmente, porém, em percentuais menores, mas a densidade populacional no espaço rural é ainda muito baixa. Conforme dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) (2015), a maior parte da população brasileira, 84,72%, vive nas cidades e 15,28% vive em áreas rurais (IBGE, 2015). Essa realidade impacta na oferta da Educação Básica, em todas as suas etapas, nas próprias comunidades rurais e questiona o poder público que deveria, em diálogo com os povos do campo, buscar saídas viáveis para garantir a esses sujeitos a escolarização a que têm direito.

No parecer nº 36/2001, de 04 de dezembro de 2001, a relatora Soares chama a atenção para essa realidade e destaca “[...] os impactos sociais e as transformações ocorridas no campo influenciaram decisivamente nas diretrizes e bases da oferta e do financiamento da educação escolar” (BRASIL, 2001, *on-line*). Nesse sentido, os sistemas de ensino foram suscitados a organizar a oferta da Educação Básica para a população campestre, considerando as especificidades de sua rede de ensino, a densidade populacional do seu município, as diretrizes da educação no país, dentre outros aspectos.

As Diretrizes Operacionais Complementares para a Educação Básica nas Escolas do Campo (Resolução nº 02, de 2008), em seu art. 3º, defendem que “A Educação Infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental serão sempre oferecidos nas próprias comunidades rurais, evitando-se os processos de nucleação de escolas e de deslocamento das crianças” (BRASIL, 2008, *on-line*). Nesse aspecto, fica evidente que a existência de Escolas do Campo na cidade não pode ser vinculada à matrícula e ao deslocamento de crianças nessas etapas de ensino. Sobre os anos finais do Ensino Fundamental, o Ensino Médio e profissional os legisladores estabelecem:

Art. 5º Para os anos finais do Ensino Fundamental e para o Ensino Médio, integrado ou não à Educação Profissional Técnica, a nucleação rural poderá constituir-se em melhor solução, mas deverá considerar o processo de diálogo com as comunidades atendidas, respeitados seus valores e sua cultura.

§ 1º Sempre que possível, o deslocamento dos alunos, como previsto no caput, deverá ser feito do campo para o campo, evitando-se, ao máximo, o deslocamento do campo para a cidade (BRASIL, 2008, *on-line*).

Nesse trecho da legislação está evidente que é imprescindível o “diálogo com as comunidades” e evitar o “deslocamento do campo para cidade” (BRASIL, 2008, *on-line*). No entanto, parece que na prática, em muitos municípios, o que prevalece é o descolamento dos adolescentes, jovens e adultos camponeses para cursar o Ensino Fundamental II e o Ensino Médio em escolas situadas na cidade. Esse deslocamento diário em transporte escolar, geralmente em péssimas condições, pode influenciar no percurso formativo desses sujeitos, que se veem obrigados a se adaptar a uma rotina diária de atividades difícil de conciliar com a dinâmica da vida do campo.

Além dos estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, podemos também testemunhar nos municípios crianças que estão cursando os anos iniciais do Ensino Fundamental e até a Educação Infantil e são transportadas para escolas situadas no espaço urbano, um flagrante descumprimento da legislação.

É pertinente destacar que os recursos públicos são distribuídos para os Estados, os municípios e para o Distrito Federal considerando as matrículas nos respectivos âmbitos de atuação prioritária, conforme estabelece a Constituição Federal de 1988. Em seu artigo 211, encontramos: “§ 2º Os Municípios atuarão prioritariamente no ensino fundamental e na educação infantil. § 3º Os Estados e o Distrito Federal atuarão prioritariamente no ensino fundamental e médio” (BRASIL, 1988, *on-line*). No Estado da Bahia a Rede Estadual de Ensino atua prioritariamente na etapa do Ensino Médio e os municípios assumem, majoritariamente, a Educação Infantil e o Ensino Fundamental.

No município de Botuporã, *locus* da nossa pesquisa, o Estado atua exclusivamente no Ensino Médio, já as demais etapas da Educação Básica são assumidas pela Rede Municipal de Ensino. Nesse contexto, temos a última etapa sendo ofertada em duas escolas na cidade, no Colégio Estadual do Campo de Botuporã e na Escola Família Agrícola. O Ensino Fundamental anos finais, até o ano de 2019, era ofertado exclusivamente em unidades de ensino urbanas e, somente no ano de 2020, cinquenta e oito anos após a emancipação política de Botuporã, começou a ser ofertado em um povoado rural. O Ensino Fundamental anos iniciais e a Educação Infantil (etapa da pré-escola) são ofertados majoritariamente nas comunidades rurais. No entanto, nos últimos anos, observa-se um quantitativo crescente de matrículas em escolas na cidade realizadas por estudantes camponeses.

Compreender a atuação prioritária dos respectivos sistemas de ensino em nosso país é uma questão muito importante, pois, em última instância, a Educação do Campo, nas duas primeiras etapas da Educação Básica, está na competência dos municípios. Do mesmo modo, os dados indicam que a maior parte das escolas dessa modalidade estão sob gestão municipal. Nesse sentido, os órgãos de controle social e outras instâncias fiscalizadoras precisam atuar no intuito de zelar pelas normas educacionais que garantem aos estudantes o direito de estudar em instituições próximas de suas residências, com isso, combater o fechamento de Escolas no Campo sem o devido debate e avaliação com as comunidades, os conselhos de educação e até o Ministério Público. Caso contrário, continuaremos a testemunhar a concentração de escolas no espaço urbano em detrimento da manutenção da escola no campo.

Entendemos que a efetivação da política pública de Educação do Campo como responsabilidade de Estados e municípios é uma realidade a ser concretizada. Para os municípios com baixa densidade populacional parece ser complexo garantir a oferta do Ensino Fundamental II e do Ensino Médio em suas comunidades rurais, realizando a nucleação em povoados e distritos com maior concentração de pessoas. No entanto, não podemos perder de vista que os movimentos sociais camponeses reivindicam que as escolas sejam no campo e se constituam como Escolas do Campo, porém, o idealizado, na prática, não tem se efetivado e o que temos é uma urbanização, em especial, da etapa do Ensino Médio.

É uma realidade complexa e desafiadora, de modo que a própria diretriz da Educação do Campo já sinaliza uma possibilidade ao definir como Escola do Campo não somente as unidades de ensino localizadas no meio rural, mas, também, “aquela situada em área urbana, desde que atenda predominantemente a populações do campo” (BRASIL, 2010a, *on-line*). Esse “novo” precisa ser pesquisado e compreendido para que se avance na operacionalização dessa modalidade de ensino inclusiva e garantida, efetivamente, aos adolescentes, jovens e adultos camponeses as condições apropriadas para concluir a Educação Básica obrigatória e dar continuidade em sua formação escolar, conforme seu projeto de vida.

Entendemos que Escola do Campo é delineada por um movimento histórico, marcado por contradições e que está sendo forjado. Nesse sentido, vai se reorganizando mediante as demandas materiais dos sujeitos que a produz, assim, para que ela se efetive, é necessário não somente aparato legal, mas condições materiais que possibilitem sua constituição dentro do movimento dialético que ainda está em andamento. Nessa perspectiva, esse movimento não pode ser capturado e fechado em um modelo único e pronto, pois as realidades concretas são diversas, contraditórias e não são possíveis de serem enquadradas em modelos fechados e padronizados.

Em vista dessas reflexões, entendemos que a mudança só é possível quando existirem condições materiais favoráveis. Diante disso, cabe questionar, quais as condições que os sujeitos do Colégio Estadual do Campo de Botuporã estão tendo, nesse momento histórico, de produzir o respeito aos saberes dos povos campesinos? O governo decretou essa escola como do campo, ainda que seja um viés ideológico de apropriação do movimento da Educação do Campo, isto é, uma cooptação pela lógica do capital, os sujeitos do CECB devem se apropriar dessa realidade e aproveitar essa condição histórica e material para transformar essa escola, o máximo possível, em favor dos povos campesinos.

Apesar da complexidade de se construir um movimento contraditório, histórico, dialético e material de uma Escola do Campo na cidade, quando se reconhece e assume a sua identidade, poderá contribuir, de forma significativa, para romper com a invisibilidade e o silenciamento que marcam os sujeitos campesinos no espaço escolar, principalmente quando essa instituição é localizada no território urbano. Para tanto, é necessário promover ações educativas que partam do conhecimento e do reconhecimento desses sujeitos e suas comunidades, valorizando seu modo de vida, suas práticas sociais, suas identidades e saberes próprios do campesinato. Por meio dessa vinculação, trabalhar os conhecimentos científicos de modo a desenvolver uma consciência crítica para compreender e atuar na realidade em que está inserido.

Ademar Bogo (2014), ao discutir “A escola do campo em busca do campo para ser escola”, pontua que os limites da escola dos trabalhadores são determinados pelos limites políticos da classe, desse modo, Bogo (2014, p. 194, grifos do autor) defende que,

[...] o campo da educação das escolas do campo, deveria ser o de buscar por dentro da institucionalidade, a escola pública que os camponeses precisam para desenvolverem-se enquanto seres, produtores da vida material, social e política; cultos, politizados, profissionalmente preparados para as atividades agrícolas e, preparados para ingressarem no ensino superior nas áreas afins. A simplória “Formação Geral precarizada”, no ensino médio, significa escolarização; ela dá aos camponeses apenas o direito à educação, mas não lhes dá uma escola compatível com as suas necessidades. Esta escola virá a ser conquistada, com exigência, formulação política e lutas constantes. Para isto será necessário adquirir consciência do que significa a cultura e não só a profissão e quais devem ser as perspectivas políticas e sociais na ótica da classe camponesa.

O autor nos alerta para o papel central da escola pública na formação dos sujeitos campesinos de modo a prepará-los para que sejam produtores da vida material, social, cultural e política, contrapondo ao grande capital. Nessa perspectiva, uma Escola do Campo deverá se

vincular a um projeto de mudanças, sendo, de fato, emancipadora e transformadora da realidade dos sujeitos que atende.

Em sintonia com esses argumentos, Souza (2018) pontua que, no Brasil, a classe trabalhadora do campo e da cidade está na escola pública, desse modo, é indispensável voltar a atenção para essa instituição e participar da construção do seu Projeto Político-pedagógico e definir a sua identidade em sintonia com os interesses desses sujeitos. Nesse intuito, é preciso lutar contra as reformas educacionais promovidas no país, nas últimas décadas, que atendem aos interesses dos empresários e do capital e fragilizam a escola e o conhecimento escolar, retirando a sua autonomia e dificultando a sua vinculação aos interesses da classe trabalhadora.

Nesse debate, a defesa de Libâneo (2016, p. 60) é extremamente oportuna, de acordo tal autor, “[...] a escola pública continua sendo o melhor lugar e o melhor caminho para a luta política pela igualdade e inclusão social”. E, essa luta, segundo o autor, só favorecerá aos pobres do país se a instituição escolar cumprir a sua finalidade na garantia do conhecimento e da aprendizagem a todos os estudantes, estabelecendo interconexões entre os conceitos científicos e os saberes do cotidiano vividos em âmbito comunitário e local.

Ao refletir sobre Escola do Campo na cidade: que lugar é esse? podemos pensar em um movimento contraditório, histórico, dialético, material que ainda está em construção e exige novos estudos e pesquisas para que, de fato, se efetive como “[...] obra e identidade dos sujeitos que ajuda a formar [...]” (CALDART, 2004, p. 37). Nesse intuito, é preciso problematizar as concepções e práticas educativas desenvolvidas nessas instituições, questionando o preconceito de que a escola na cidade é o lugar em que os adolescentes, jovens e adultos camponeses vão em busca do desenvolvimento, materializado em seu currículo, assim também, romper com o silenciamento e a invisibilidade a que são submetidos esses sujeitos no contexto escolar. Talvez, um bom começo seja ouvi-los, compreender suas trajetórias diárias, seus desafios cotidianos por ser um estudante do campo em uma escola da cidade.

### **3.4 Colégio Estadual do Campo de Botuporã: uma Escola do Campo?**

Apresentamos nessa seção os elementos que consideramos necessários para compreender os sentidos atribuídos pelos sujeitos do CECB à Escola do Campo. Para tanto, correlacionamos os dados empíricos com os teóricos da presente investigação.

De início, é importante evidenciar que o CECB foi designado como Escola do Campo por meio de uma portaria da Secretaria da Educação do Estado da Bahia, em janeiro do ano de 2020. Essa mudança, conforme já discutimos, foi direcionada pela coordenação estadual da

Educação do Campo, setor vinculado ao órgão central que responde por esta modalidade de ensino no Estado, com respaldo no Decreto Federal nº 7.352/2010 e na Resolução do CEE/BA nº 103/2015. Nesse aspecto, Escola do Campo na cidade é possível por meio deste aparato legal que possibilita a existência dessa realidade contraditória e complexa.

Apesar da legalidade do ato estatal, ele é insuficiente e limitado para constituir, na prática, o CECB como Escola do Campo, pois a construção da identidade escolar demanda outros elementos e ações que passam pelo coletivo dos sujeitos que a compõe. No entanto, conforme defende Munarim e Schmidt (2013, p. 41, grifos do autor),

O reconhecimento e a visibilidade dessas escolas como “escolas do campo” constituem, todavia, um primeiro e indispensável passo para que elas construam suas identidades de “escolas do campo” e funcionem como tal nos contextos de territórios rurais em que se inserem, protagonizando dinâmicas de desenvolvimento desses territórios em perspectiva de disputa de hegemonia

Os autores citados defendem que um “primeiro e indispensável passo” na construção da identidade de uma Escola do Campo é o “reconhecimento e a visibilidade” como tal. Argumentam, ainda, que se o campo for definido por uma perspectiva mais ampla do que a atual delimitação de áreas rural e urbano, adotada pelo IBGE, há uma rede de escolas em territórios rurais que precisam ser reconhecidas e visibilizadas como Escolas do Campo. Em vista dessa discussão, podemos compreender o município de Botuporã, e outros que se encontrem em situação análoga, como território rural. Logo, o CECB e outras unidades de ensino localizadas no perímetro urbano deveriam ser denominadas como Escolas do Campo e serem transformadas em consonância com a política da Educação do Campo.

Para compreender os sentidos atribuídos pelos sujeitos do CECB à Escola do Campo, trazemos os dados empíricos produzidos nas rodas de conversas com os estudantes dialogando com nosso arcabouço teórico. Essa reflexão apresenta elementos importantes para debater se o CECB é uma Escola do Campo.

Inicialmente, indagamos aos alunos: vocês sabem que a escola mudou de nome há pouco tempo? O que vocês pensam dessa mudança e do novo nome da escola? (Apêndice 01). As respostas a essa questão sinalizaram que todos têm conhecimento da mudança do nome; uns ficaram sabendo apenas quando chegaram à escola no início do ano letivo, outros tomaram conhecimento por meio de irmãos e parentes. Sobre o que pensam dessa mudança, tivemos as seguintes falas:

Eu achei que é um nome que vem para talvez enfatizar a grande quantidade de alunos do campo e representar os mesmos. Mas eu ainda acho que falta

mais representação, não só o nome, mais em questão de ações e questão da escola em si (DISC. DANY, Roda de conversa nº 01, 2022).

Pra mim, sempre conheci o Luís Eduardo como Luís Eduardo, nunca, eu não sabia que era Colégio do Campo, só quando cheguei aqui. Só que pra mim Colégio do Campo deveria valorizar mais o aluno do campo. Está muito pouco essa representação do campo. Precisa tentar entender os alunos do campo (DISC. ANTÔNIO, Roda de conversa nº 01, 2022).

Eu acho que esse nome do Colégio Estadual do Campo de Botuporã deveria ser um nome que devia ter mudado há muito tempo e não só o nome né, tipo, é ter uma mudança mesmo, mais radical. [...] também, a questão assim, os alunos de antigamente eles passavam por dificuldades para chegar na escola. Hoje mudou o nome, mas essas dificuldades ainda ela não foi, tipo assim, mudada. Essa dificuldade ainda existe (DISC. ALESSANDRO, Roda de conversa nº 01, 2022).

Achei correto, coerente com a quantidade de alunos do campo que tem aqui na escola, porém eu acho um pouco é, que há controvérsias né, e na minha opinião é que mudou o nome da Escola de CELEM para CECB, porém esqueceram de mudar o currículo da escola, eu acho que falta um pouquinho mais do campo dentro da escola (DISC. ELIANA, Roda de conversa nº 02, 2022).

Pra mim eu achei importante principalmente por valorizar os alunos do Meio Rural que são a maioria dos alunos do colégio e, como minha prima disse aqui, mudou o nome, mudou algumas coisas no colégio, mas ainda não mudou o currículo e algumas estruturas que precisavam mudar para trazer mais sobre a vida do campo para dentro do colégio (DISC. MIRANDA, Roda de conversa nº 02, 2022).

Eu tive conhecimento pela minha irmã que estudava aqui no ano passado, eu achei bom porque é uma forma, tipo, da gente, da gente da zona rural se sentir acolhido na escola (DISC. CAROL, Roda de conversa nº 03, 2022).

Os depoimentos dos estudantes evidenciam que eles veem a nova denominação da escola como importante, correta e coerente com a quantidade de alunos do campo, deveria ter mudado há muito tempo, e que ela venha para, talvez, enfatizar a grande quantidade de alunos do campo. Desse modo, está evidente que estes sujeitos camponeses reconhecem de forma positiva que a unidade de ensino tenha sido designada como do campo.

Parece haver um consenso entre eles que a mudança do nome da escola deveria promover a valorização dos alunos camponeses por meio de uma maior participação e representação nas ações e projetos da instituição educativa. No entanto, as falas são carregadas de expectativas e de anseios por uma concretização. Eles pontuam, com ênfase, a necessidade de: mudança radical, de mudar o currículo, de entender os alunos do campo, que falta um pouquinho mais do campo dentro da escola, que é preciso mudar as estruturas para trazer mais



sobre a vida do campo para dentro da escola e, também, que é necessário se sentirem acolhidos na escola.

Com fundamento nesses depoimentos, podemos refletir que, na visão dos estudantes, é preciso mudar as práticas educativas da escola e não somente o seu nome, para que a unidade de ensino seja compatível com suas necessidades. Nessa perspectiva, podemos evidenciar uma escola em que os sujeitos camponeses atuem como protagonistas do processo formativo por meio de sua própria empiria, em que suas experiências e conhecimentos, historicamente produzidos em suas práticas sociais, sejam o ponto de partida para apropriação do conhecimento científico, produzido academicamente. Nos referenciamos na tradição pedagógica da Educação Popular que dialoga com a Pedagogia do Oprimido ao afirmar os pobres do campo como sujeitos protagonistas de um projeto educativo e emancipatório (CALDART, 2004).

Além de práticas educativas vinculadas aos anseios dos povos camponeses, os estudantes pontuam que as dificuldades vivenciadas por eles para terem acesso à educação formal não foram minimizadas com a mudança do nome da instituição, visto que ainda permanecem. Aqui é necessário tencionar o poder público, no que diz respeito à efetivação da política nacional da Educação do Campo. No artigo 6º das Diretrizes Operacionais para Educação Básica das Escolas do Campo, encontramos que o poder público, no cumprimento das suas responsabilidades com o atendimento escolar à luz da diretriz legal do regime de colaboração entre os entes federados, deverá garantir as condições necessárias para o acesso à Educação Básica aos povos camponeses (BRASIL, 2002).

Nesse contexto, é preciso compreender que as demandas dos discentes camponeses do CECB estão amparadas nas políticas e diretrizes da Educação do Campo em nosso país, uma vez que tratam da necessária adequação da escola à vida do povo camponês e às peculiaridades da vida rural (BRASIL, 1996, 2002, 2008). Essas adequações compreendem os conteúdos curriculares, metodologias, organização escolar, calendário escolar, recursos didáticos, propostas pedagógicas, formação docente adequada, entre outros. A não garantia dessas condições pedagógicas e materiais inviabiliza a efetivação dessa política pública com impactos negativos nas trajetórias formativas dos sujeitos camponeses.

Também indagamos os profissionais que atuam no CECB a respeito da mudança do nome da escola, o porquê dessa mudança e o que pensam sobre isso (Apêndice 02). Assim como os estudantes, todos os profissionais afirmaram ter ciência da mudança do nome e, quanto ao motivo, destacaram que foi devido à maioria dos estudantes ser do meio rural. Quando indagados sobre o que pensam, eles disseram:

Eu considero importante, mas não importante só na nomenclatura. Importante que tenha, de fato, na prática uma educação voltada para essa clientela (DOC. HISTORY, Entrevista nº 05, 2022).

Eu penso com isso que favorece, valoriza na verdade a população Campesina porque se a maioria é do Meio Rural pode haver mudanças no ensino para favorecer essa população é, pode ser que ainda não está vendo esse benefício, mas a ideia é que haja benefícios, que haja informações para melhorar a qualidade de vida das pessoas, ou informações voltadas para o que elas fazem no dia a dia (DOC. JOSÉ, Entrevista nº 06, 2022).

Essa mudança é uma conquista para a população campesina do município, uma vez que a educação até então, muitas vezes, foi pensada para um sujeito urbano com vistas a ingressarem na vida acadêmica, negligenciando muitas vezes a cultura e identidade do homem campo, bem como meios para fazer com esse sujeito permanecesse no seu local, evitando posteriormente à sua formação o êxodo rural, algo bastante comum no município (DOC. ANNA, Entrevista nº 07, 2022).

E o que eu penso sobre isso é que, é, é uma mudança muito nova que traz, é, digamos assim, um desafio para nós professores, para direção também e também para o aluno. Porque a escola ela está localizada na cidade né, e eu penso que é necessário sim reaver outros conceitos né, para poder atender essa clientela (DOC. ANA CLARA, Entrevista nº 08, 2022).

As falas evidenciam que os profissionais da escola veem a mudança do nome como importante, benéfica, uma conquista que valoriza a população campesina do município. No entanto, assim como os estudantes, eles destacam que é imprescindível mudar as práticas educativas e adotar novos conceitos para ofertar um ensino que favoreça essa população. Doc. Ana Clara (Entrevista nº 08, 2022) destaca que essa mudança é um desafio para os professores, direção e os estudantes, uma vez que a escola é do campo e não está no campo.

Ao reconhecer que a educação escolar atendia ao “sujeito urbano”, Anna (Entrevista nº 07, 2022) traz para reflexão um elemento que historicamente esteve presente no atendimento educacional dos povos campesinos no Brasil, o modelo urbanocêntrico de escola e de educação. Sobre isso, Ribeiro (2012) esclarece que a escolarização ofertada à população rural não se adequava às características dos camponeses e dos seus filhos, pois se estruturava nos moldes da cidade.

Conforme discussão apresentada na seção *Identidade e diversidade dos sujeitos da Educação do Campo*, ao promover uma escolarização urbanocêntrica, a escola adota como principal referência os conhecimentos e a cultura da cidade e estabelece o camponês e seu modo de vida como o diferente, o fora da norma e do padrão estabelecido, o desvio a ser corrigido pelo currículo escolar. Esse modelo é questionado pelos sujeitos coletivos do campo que se organizaram em luta para construção de um novo paradigma, em que os povos campesinos

sejam reconhecidos como produtores de conhecimento diante de suas práticas sociais. Em vista dessas reflexões, podemos pensar no desafio e na contradição que está posta para o CECB, pois é uma escola localizada na cidade e deve ser transformada para atender aos sujeitos camponeses.

Ainda no intuito de compreender os sentidos atribuídos pelos sujeitos do CECB à Escola do Campo, outro questionamento foi apresentado aos estudantes nas rodas de conversa: em sua opinião, quais são as características de uma escola do campo e como deveria ser o CECB, sendo que agora é uma escola do campo? (Apêndice 01).

Eu acho que a primeira coisa a fazer, antes mesmo de mudar o nome, é conhecer a realidade de cada um dos alunos do campo. Outra coisa também que eu acho que, que é bem relevante é questão dos professores, como os professores, se eles têm noção, se eles tem conhecimento da realidade dos alunos deles, principalmente dos alunos do campo, como é voltada para pesquisa né. Se eles têm noção da rotina, do convívio, da realidade dos alunos do Campo. Se eles tem tipo essa noção do que os alunos do campo passam, se eles têm uma visão de ajudar ou querer colaborar com os alunos do campo, tipo, tem a noção da questão das atividades, se eles tem noção disso, se eles têm a mentalidade de tentar auxiliar e ajudar da melhor maneira possível, seria uma boa abordagem. Eu acho que falta, tipo um auxílio tanto para os alunos e tanto para os professores. [...] Você é a primeira pessoa da gestão escolar que vem até nós, tentar entender um pouco sobre a nossa convivência, sobre o nosso dia a dia, então é a primeira pessoa que dá voz pra gente falar alguma coisa aqui na escola, isso é muito gratificante. Alguém se importa com nós (DISC. DANY, Roda de conversa nº 01, 2022)

[...] falta a opinião dos alunos, né, para construir uma nova escola, construir o CECB (DISC. ELIANA, Roda de conversa nº 02, 2022)

[...] para transformar em escola do campo tem que trabalhar com o campo; a escola aqui só trata da cidade (DISC. KEILA, Roda de conversa nº 03, 2022)

Eu acho que só mudar o nome não é suficiente para a escola ser vista com outros olhos, tem que ter mais adaptação para os alunos do campo. Estradas são muito ruim, máquina não passa. Acho que o Estado deveria ter aquele olhar, por conta de ter mudado o nome, olhar mais carinhoso com o pessoal do campo (DISC. BENÍCIO, Roda de conversa nº 03, 2022)

As falas dos estudantes participantes da pesquisa são muito potentes, questionadoras e propositivas, possibilitando uma compreensão da Escola do Campo na perspectiva dos alunos camponeses do CECB.

Parece que, comumente, estes sujeitos são pouco ouvidos, seja pela escola, pelo Estado e outras instituições e grupos. A fala da aluna Dany (2022) materializa essa realidade: “[...] é a primeira pessoa que dá voz pra gente falar alguma coisa aqui na escola [...]” (DISC. DANY, Roda de conversa nº 01, 2022). Eliana confirma “[...] falta a opinião dos alunos [...]” (DISC. ELIANA, Roda de conversa nº 02, 2022). Com fundamento nessas evidências, podemos

compreender que a Escola do Campo, na perspectiva dos estudantes do CECB, deve ser construída com a participação efetiva dos discentes camponeses, para que se constitua como sua “obra e identidade” (CALDART, 2004, p.37). Nesse processo, é fundamental o entendimento da escola como espaço social sustentado em relações democráticas e dialógicas, em que o Projeto Político-pedagógico é fruto do trabalho coletivo, em que se garanta “[...] a ampla participação dos representantes dos diferentes segmentos da escola [...]” (VEIGA, 1998, p. 18).

Assim, a dialogicidade do ato pedagógico como essência da educação como prática da liberdade em que Freire (1987) nos aponta para a necessária escuta atenta e sensível aos sujeitos camponeses para compreender suas trajetórias individuais e coletivas, também, conhecer as realidades que os oprimem. Nessa discussão, podemos identificar a importância da escola se comprometer com os sujeitos da sua ação educativa, garantindo uma formação crítica e emancipadora que torne possível a intervenção no mundo (FREIRE, 1996). Em sintonia com essa reflexão, a aluna Dany (2022) enfatizou a importância de os docentes conhecerem a realidade dos estudantes do campo, suas rotinas e seu convívio para ajudar e colaborar com eles.

Uma prática pedagógica sustentada na dialogicidade torna possível a validação dos saberes populares como fundamentais na produção do currículo escolar, articulando empiria e conhecimento científico. Em vista desse entendimento, defendemos que os princípios da Educação Popular<sup>14</sup> podem auxiliar na efetivação de um currículo escolar dialógico, emancipatório e inclusivo, menos verticalizado e rígido. Nessa perspectiva, Freire (1996, p. 47) esclarece que “[...] ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção”. Logo, nos processos de ensino e de aprendizagem, docentes e discentes são sujeitos do conhecimento que aprendem e ensinam por intermédio da sua empiria e da apropriação do conhecimento científico.

As expectativas apresentadas pelos estudantes do campo do CECB estão em consonância com os anseios e as lutas dos sujeitos da Educação do Campo. Como argumenta Caldart (2011), os povos camponeses têm direito a uma escolarização que seja pensada em função das suas realidades e participações efetivas, vinculada aos seus saberes, suas culturas e às necessidades humanas e sociais. Logo, uma escola do campo se caracteriza pelo seu Projeto Político-pedagógico vinculado aos sujeitos da sua ação educativa.

---

<sup>14</sup> De acordo com Conceição Paludo (2012), “A educação popular vai se firmando como teoria e prática educativas alternativas às pedagogias e às práticas tradicionais e liberais, que estavam a serviço da manutenção das estruturas de poder político, de exploração da força de trabalho e de domínio cultural. Por isso mesmo, nasce e constitui-se como “Pedagogia do oprimido”, vinculada ao processo de organização e protagonismo dos trabalhadores do campo e da cidade, visando à transformação social” (PALUDO, 2012, p. 281, grifos da autora).

Convém evidenciar, ainda, que os depoimentos trazem, com muita ênfase, o anseio por uma escola atenta à realidade concreta dos estudantes do campo, em que suas práticas sociais, seus anseios e seus saberes sejam o ponto de partida para a construção do conhecimento formal.

Além disso, atenção aos desafios concretos vivenciados pelos alunos para terem acesso à instituição educativa, assim como evidenciou Benício (2022) ao relatar os problemas enfrentados no deslocamento campo/cidade, exigindo a efetivação do estabelecido na legislação educacional. Nesse aspecto, conforme discutimos na seção *Políticas e Diretrizes da Educação do Campo*, entendemos que conhecer a lei é um primeiro passo para tencionar o poder público a reconhecer os direitos dos estudantes camponeses e efetivar as mudanças administrativas e pedagógicas tendo em vista o atendimento de suas especificidades.

Ainda com fundamento nas falas dos estudantes, podemos evidenciar a categoria de análise: reconhecimento do campo e dos estudantes camponeses de forma positiva. Eles pontuaram: “[...] conhecer a realidade de cada um dos estudantes do campo [...] noção da rotina, do convívio, da realidade dos alunos do campo [...] entender um pouco sobre a nossa convivência, sobre o nosso dia a dia” (DISC. DANY, Roda de conversa nº 01, 2022). E “[...] trabalhar com o campo [...]” (DISC. KEILA, Roda de conversa nº 03, 2022). E ainda “[...] olhar mais carinhoso com o pessoal do campo [...]” (DISC. BENÍCIO, Roda de conversa nº 03, 2022). Correlacionamos esses dados empíricos com o debate sobre o reconhecimento do campo e dos sujeitos camponeses no contexto da Educação do Campo.

Nessa perspectiva, Fernandes e Molina (2004) trazem uma contribuição relevante ao tratar dos diferentes campos que constituem o Brasil e tencionam as contradições existentes entre o campo do agronegócio e o campo da agricultura camponesa. Para os referidos autores, é preciso romper com a visão que historicamente prevaleceu em relação ao campo e a seus sujeitos, pautada no mercado, na produção, no lucro e na subjugação dos povos, e construir uma visão de campo como lugar de vida e de cultura, e do camponês como protagonista da história pessoal e coletiva.

Em sintonia com esse posicionamento, Martins (2008) argumenta que a compreensão do campo como espaço de vida é própria da Educação do Campo e uma primeira responsabilidade dos sujeitos que atuam em Escolas do Campo é o entendimento e reconhecimento do espaço rural e dos seus sujeitos nessa perspectiva, para colaborar na vinculação das práticas com os sujeitos da sua ação educativa.

Munarim e Schmidt (2013) argumentam em favor de um novo olhar sobre o mundo rural que considere as transformações socioeconômicas e culturais pelas quais passa o campo brasileiro. Nesse contexto, é preciso considerar que cada vez mais pessoas que moram no meio

rural não estão se ocupando de atividades agropecuárias para sustentação das famílias. Em vista dessas mudanças, para Munarim e Schmidt (2013, p. 29),

A escola do campo precisará considerar essas transformações se deseja ser transformadora: há de se pensar em um (re)posicionamento de seus objetivos, em função dos interesses daquelas (e das competências necessárias àquelas) pessoas que desejam permanecer, viver e trabalhar no campo.

Seguramente, as transformações no campo brasileiro devem ser consideradas pelas Escolas do Campo em seus projetos pedagógicos. No entanto, é importante registrar a complexidade e o desafio para uma unidade de ensino, localizada na cidade, definir suas finalidades educativas em consonância com as necessidades dos camponeses. É certo, como estabelecem as diretrizes da política nacional da Educação do Campo, que as Escolas dentro dessa modalidade de ensino têm a sua identidade definida pela sua vinculação com os sujeitos que ajuda a formar. No entanto, mudar as práticas educativas de uma instituição escolar urbana é tarefa complexa e envolve muitos elementos, como formação dos profissionais, materiais didáticos, estrutura curricular, entre outros.

No intuito de compreender os sentidos atribuídos pelos sujeitos do CECB à Escola do Campo, indagamos os profissionais participantes da pesquisa sobre: como você define uma escola do campo? (Apêndice 02).

A definição que tenho, pessoalmente, seria a de uma Escola que atenda às necessidades, a princípios estruturais e depois curriculares de um residente no Campo. Os valores da cultura campestre, né, devem guiar algumas práticas pedagógicas dessa Escola. Eu acho, né, que deve prevalecer dentro da base é o currículo comum, pois no meu entendimento o estudante do campo, mesmo dentro dessa Escola do campo, deve ser apresentado com as mesmas condições a todo conhecimento, organização social, econômica, política e cultural da Sociedade Humana, porém em um espaço identificado como do Campo, ele deve ter suas práticas sociais valorizadas (GEST. ISADORA, Entrevista nº 03, 2022)

Entendo que uma escola do Campo é a aquela que oferece a modalidade educação do campo e independe da localização. E outra característica é o atendimento majoritariamente de alunos oriundo do campo (GEST. QUEIROZ, Entrevista nº 04, 2022)

Pra começar é uma escola em que a maioria dos alunos vive no campo, mas não é só isso. Que tenha, vamos dizer assim, que contemple no currículo, conteúdos específicos e que os alunos sejam reconhecidos, atendidos como do campo e esteja voltada para sua realidade, em sintonia com o campo (DOC. HISTORY, Entrevista nº 05, 2022)

Bom, baseado no que eu já ouvi da mudança, o sentido da mudança do nome, foi por conta da maioria dos Estudantes serem do meio Rural. [...] mas pra ser definida como escola do campo teria que ter uma valorização maior para os

conhecimentos dessa área, do campo, valorização também do agricultor, do pequeno produtor (DOC. JOSÉ, Entrevista nº 06, 2022)

Temos uma maioria de alunos que vive no campo, então seria interessante primeiro ouvir desses alunos, conhecer a realidade deles de perto e, é eu acredito muito que a partir do momento que a gente conhece, aí sim, a gente parte para poder transformar essa escola em uma escola do campo (DOC. ANA CLARA, Entrevista nº 08, 2022)

As falas dos profissionais trazem o entendimento de que uma Escola do Campo tem como característica atender, majoritariamente, estudantes camponeses. Nesse aspecto, a equipe está em sintonia com a legislação educacional que considera o percentual do público atendido para definir uma Escola do Campo e não somente a localização geográfica (BRASIL, 2010b).

No entanto, como pontua a própria equipe, para o doc. History (Entrevista nº 05, 2022), “[...] não é só isso [...]” que caracteriza uma Escola do Campo. Os profissionais esclarecem que é necessário ouvir os estudantes e conhecer a sua realidade, valorizar o campo, o camponês e os conhecimentos dessa área, ter um currículo com conteúdos específicos e reconhecimento dos alunos camponeses, sem negligenciar o acesso ao conhecimento científico.

Apesar de trazer elementos importantes que definem uma Escola do Campo, os profissionais do CECB não fizeram referência a um conceito vinculado às lutas dos movimentos sociais camponeses e ao estabelecido na legislação do país. Entendemos que reconhecer o berço originário dessas instituições de ensino é indispensável para compreender o seu papel dentro de um projeto maior de educação da classe trabalhadora do campo, bem como a sua função social em consonância com as questões atuais da vida humana.

Do mesmo modo, consideramos ser fundamental que os profissionais da unidade de ensino tenham conhecimento das conquistas dos sujeitos coletivos do campo reconhecidas na legislação educacional do país. Sobre esse aspecto, Molina e Sá (2012) esclarecem que uma importante vitória na luta dos movimentos sociais foi o reconhecimento, em marcos legais da educação brasileira, da expressão Escola do Campo e não mais, escola rural. As autoras destacam,

O primeiro destes marcos a reconhecer e utilizar a expressão escola do campo, como figura jurídica legalmente reconhecida, portanto demarcando uma diferenciação em relação à expressão escola rural, foram as “Diretrizes operacionais para educação básica das escolas do campo”, de abril de 2002, (MOLINA; SÁ, 2012, p. 326, grifos das autoras).

Sobre a concepção de Escola do Campo, Molina e Sá (2012, p. 324) pontuam que ela “[...] nasce e se desenvolve no bojo do movimento da Educação do Campo, [...]”. Nessa perspectiva, deve ser pensada e compreendida dentro de um projeto de educação da classe

trabalhadora do campo, enraizada na luta dos sujeitos coletivos, marcada pelas contradições da sociedade capitalista”. Assim, essa unidade de ensino é, de certo modo, espaço de resistência e de construção de uma nova sociedade por meio de uma *práxis* educativa revolucionária.

No âmbito da legislação, temos no Decreto Federal nº 7.352/2010 uma definição de Escola do Campo pautada nos sujeitos que ajuda a formar. Para Munarim (2011, p. 58),

Não tenho dúvida de que a maior novidade e efetiva conquista da Educação do Campo nesse Decreto está na definição da escola do campo a partir dos sujeitos a que se destina, e não mais a partir de uma definição dicotômica, arbitrária e esdrúxula, para a maioria dos municípios brasileiros, sobre o que é perímetro urbano e o que é perímetro rural. Essa definição é capaz de gerar consequências muito significativas, especialmente porque se vincula de maneira direta a um quesito estruturante, talvez o mais de todos, que é o financiamento público da educação escolar.

O autor destaca como “maior novidade e efetiva conquista da Educação do Campo” o reconhecimento de Escola do Campo para além da sua localização geográfica e ainda questiona os critérios utilizados no Brasil para delimitar campo e cidade. Sinaliza, também, que a definição de Escola do Campo, presente no referido decreto, pode influenciar no financiamento público da educação formal.

Apesar de estar sediado na cidade, o CECB poderá se constituir como Escola do Campo, pois, como estabelecem as normas, a identidade não é garantida pela sua localização geográfica, mas pelo seu projeto pedagógico vinculado aos sujeitos que ajuda a formar. No entanto, é preciso evidenciar novamente que a referida unidade de ensino tem uma trajetória de 24 (vinte e quatro) anos como escola urbana, por isso, mudar as práticas educativas e não somente o seu nome, é uma tarefa complexa e exigente, porém, necessária para garantir aos estudantes camponeses a educação a que tem direito.

Em diálogo com os profissionais do CECB sobre a concepção de Escola do Campo (Apêndice 02), encontramos:

Sobre essa identidade eu acho que a escola precisa construir, eu acho que está em construção, né. Embora a cara da escola seja de alunos do Campo eu acho que precisa construir essa identidade ainda e o próprio aluno do Campo se sentir bem e entender que essa escola é pra ele, que ele realmente se identifique. [...] depois da mudança do nome, isso vai ser acrescentado no PPP, os professores já discutem isso, já falam dessa necessidade, estão organizando de modo de colocar no PPP. E com o tempo isso vai se tornar algo, vai ser identitário (GEST. ISADORA, Entrevista nº 03, 2022).

No entendimento da gest. Isadora (Entrevista nº 03, 2022), a identidade do CECB como Escola do Campo ainda está em construção e “[...] com o tempo isso vai se tornar algo, vai ser



identitário [...]”. Ela traz ainda em sua fala o PPP, elemento importante na construção dessa identidade, e pontua que “[...] depois da mudança do nome, isso vai ser acrescentado no PPP, os professores já discutem isso, já falam dessa necessidade, estão organizando de modo a colocar no PPP [...]” (GEST. ISADORA, Entrevista nº 03, 2022).

Ressaltamos a relevância dessa fala, no entanto, questionamos que não se trata apenas de “acrescentar” ou “colocar” no PPP, pois, compreendemos que a concepção e os princípios de uma Escola do Campo devem ser o foco central deste trabalho para que este documento tenha sentido e significado para o coletivo e se materialize em uma *práxis* educativa revolucionária. Nessa perspectiva, entendemos que todo processo de (re)elaboração do projeto educativo do CECB deve ter como eixo condutor os princípios da Educação do Campo almejados pelos movimentos sociais camponeses.

Destacamos que em seu depoimento a gest. Isadora (Entrevista nº 03, 2022) não sinalizou como será a participação dos sujeitos camponeses nesse movimento, anseio manifestado pelos estudantes nas rodas de conversas e também pelos professores ouvidos em nossa pesquisa.

Munarim e Schmidt (2013) ao discutirem sobre o reconhecimento e a visibilidade das Escolas do Campo em municípios rurais defendem a elaboração de PPPs em consonância com os princípios da Educação do Campo estabelecidos no Decreto Federal de 2010:

Ainda no âmbito da governança, caberá a iniciativa da elaboração de projetos político-pedagógicos próprios e apropriados a essa perspectiva identitária, ou seja, com desenhos de métodos e práticas curriculares, material didático etc., adequados aos princípios da educação do campo definidos nos termos do Decreto nº 7.352 (Brasil, 2010). E, um passo mais à frente nas lutas de hegemonia, caberá aos sujeitos do Movimento de Educação do Campo calcular suas estratégias e, zelando pelo seu projeto de desenvolvimento e de sociedade, forçar para que os sistemas oficiais cumpram tais preceitos no que concerne à função pedagógica e social da escola do campo (BRASIL, 2013, p. 41).

Os autores citados destacam, entre outros aspectos, a responsabilidade do Movimento de Educação do Campo em cobrar o poder público para que as Escolas do Campo cumpram sua função pedagógica e social, conforme estabelecem as normas.

Os dados da pesquisa evidenciam que os sujeitos do CECB ouvidos na presente investigação reconhecem a importância da nova denominação da escola, fazem referência ao vínculo que deve existir entre as práticas educativas da unidade de ensino e a realidade dos estudantes camponeses, no entanto, fica evidente que os anseios e as expectativas carecem de

concretização. Nessa perspectiva, a referida instituição de ensino ainda não é reconhecida pelos seus sujeitos como Escola do Campo.

Parece evidente que o CECB ainda não se constituiu como Escola do Campo pelos seus próprios sujeitos. Os estudantes não se veem amparados e acolhidos nesse espaço que deveria também ser dos camponeses. Além disso, os professores não se veem com uma prática docente fundamentada nos princípios da Educação do Campo com impactos na qualidade de vida das pessoas das comunidades rurais do município de Botuporã. Já a direção e coordenação pedagógica reconhecem que essa construção identitária exige tempo e inclusão no PPP da escola.

Entendemos que o reconhecimento, a visibilidade e a constituição da identidade do CECB como Escola do Campo é um processo possível, porém, complexo, conforme defendem Munarim e Schmidt (2013, p. 21), ao discutirem sobre Escolas do Campo nos territórios rurais “Elas não são vistas, contudo, como do campo, nem pelos professores, nem por dirigentes municipais de educação, nem pelas famílias dos educandos e, muitas vezes, nem mesmo pelos sujeitos coletivos que sustentam o Movimento de Educação do Campo”. Portanto, um passo importante na transformação do CECB em Escola do Campo é o reconhecimento, pelos seus sujeitos, como uma instituição de ensino dentro dessa modalidade. Com isso, promover as transformações possíveis e produzir o respeito aos saberes camponeses e, diante dessa empiria, tais sujeitos se apropriarem também do conhecimento científico.

Os dados empíricos e teóricos da presente investigação evidenciam que o CECB mudou o nome, mas continua sendo uma escola urbana. Logo, os sujeitos participantes da pesquisa não veem sentido na mudança da denominação, uma vez que as práticas educativas da referida instituição ainda não foram modificadas e não estão convergentes com os interesses dos sujeitos camponeses, assim como com os princípios da Educação do Campo.

Em vista dessa realidade, é preciso ressaltar que a mudança da referida escola está concluída apenas na perspectiva da legislação que assegura que ela é do campo, mas a produção do seu projeto educativo e da sua identidade como Escola do Campo é processo, é movimento dialético que está sendo forjado. Nessa perspectiva, entendemos que os sujeitos camponeses do CECB e as pessoas comprometidas com sua escolarização devem se apropriar dessa condição histórica e material para transformar essa escola, o máximo possível, em favor da educação dos povos do campo do município de Botuporã, assim, constituir-se também como uma referência positiva para outras unidades de ensino que se encontrem em uma situação semelhante à do CECB.

### 3.5 Função social da Escola do Campo

Diante do entendimento da educação como prática social e da escola como instituição social ímpar na formação humana, buscaremos refletir sobre a função social das escolas públicas do campo nos tempos atuais, visando a contribuir para o debate sobre suas finalidades, que não podem se definir desvinculadas da realidade dos seus sujeitos. Para Caldart (2020, p. 4), “A função social da escola se refere às suas finalidades sociais: para que a sociedade ou a vida social precisa de escola?”. Tal questionamento suscita reflexões sobre o sentido e o papel desempenhado por essa instituição em uma sociedade estruturada em classes, dentro do sistema capitalista que impõe às instituições públicas de ensino uma função estratégica para sua manutenção e conservação, além de buscar aprisioná-las mediante reformas educacionais pautadas pelos grandes empresários.

A pergunta inquietante: para que servem as escolas, de acordo com Libâneo (2016, p. 40), é “[...] reincidente na história da educação, no mínimo, devido ao fato de as práticas educativas em uma sociedade estarem vinculadas a interesses de grupos e às relações de poder em âmbitos internacional e nacional”. Da mesma forma, pontua o autor, os embates teóricos no campo das ciências humanas e da educação em torno dessa pergunta apresentam dissensos. Nessa perspectiva, não podemos perder de vista que a educação escolar não é neutra, mas perpassada por concepções e práticas diversas e pelas contradições e disputas entre projetos de sociedade. Assim, ao discutir a função social, faz-se necessário delimitar uma concepção de educação e de escola, bem como suas finalidades, para ajudar na compreensão da posição que assumimos no debate, um debate que não é recente, porém, é permeado por interesses antagônicos.

A educação como processo de humanização da pessoa e transformação do mundo, como defende Freire (1996, p. 109), é

[...] especificidade humana, como um ato de intervenção no mundo [...] Quando falo em educação como intervenção me refiro tanto à que aspira a mudanças radicais na sociedade, no campo da economia, das relações humanas, da propriedade, do direito ao trabalho, à terra, à educação, à saúde, quanto a que, pelo contrário, reacionariamente pretende imobilizar a História e manter a ordem injusta.

Freire (1996) nos alerta que a educação não é neutra, mas permeada por interesses antagônicos. Desse modo, a “intervenção no mundo” a que se propõe pode ser para mudança das realidades ou para manutenção. No entanto, ele defende uma educação comprometida com

as transformações necessárias à promoção da dignidade humana, com o rompimento radical das formas de opressão e de desumanização das pessoas.

A Pedagogia do Oprimido, de acordo com Arroyo (2012, p. 554), “É uma concepção e prática pedagógica construídas e reconstruídas nas experiências sociais e históricas de opressão e nas resistências dos oprimidos, dos movimentos sociais pela libertação de tantas formas persistentes de opressão”. Logo, uma educação pautada nesse conceito se sustenta nas experiências sociais e históricas dos sujeitos, buscando, por meio do conhecimento, a intervenção e a transformação das realidades opressoras e desumanizantes. Nessa perspectiva, não existe neutralidade no ato pedagógico, mas um compromisso político com a promoção da humanização e libertação dos oprimidos. Esse entendimento se opõe a uma concepção bancária, adaptativa, reprodutora e de conformação, em que a educação estará à serviço da manutenção da ordem social estabelecida.

Em diálogo com a concepção fundamentada na Pedagogia do Oprimido, a Educação do Campo, conforme Caldart (2011, p. 154), reafirma “[...] como grande finalidade da ação educativa, ajudar no desenvolvimento mais pleno do ser humano, na sua humanização e inserção crítica na dinâmica da sociedade de que faz parte [...]”. A autora destaca o caráter político da educação e aponta para a necessária intervenção nas realidades sociais desumanizantes. Essa compreensão de que a educação é prática social, influenciada e influenciadora das relações sociais mais amplas, exige que a escola assuma uma função social comprometida com os sujeitos que ajuda a formar.

Como prática social, a educação não se restringe ao espaço escolar. No entanto, a escola se constitui como *lócus* privilegiado de formação dos diferentes sujeitos, do campo ou da cidade, e deve assumir a sua responsabilidade no contexto da garantia de direitos. Para tanto, é indispensável que suas concepções e práticas pedagógicas estejam conectadas com as demandas da sociedade e comprometidas com o processo de humanização dos sujeitos.

Como direito humano inalienável, a educação em nosso país se sustenta em marcos legais que orientam sua organização no âmbito dos sistemas de ensino e das escolas. A Constituição Federal de 1988, no Art. 205, define “A educação, 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, *on-line*). Ao promulgar a educação como direito de todos, o país assume o compromisso com a superação das desigualdades educacionais que, infelizmente, impõem aos mais pobres grandes desafios em seus percursos escolares.

Fernandes (2011) destaca que a CF, de 1988, deu sustentação para que os movimentos sociais do campo lutassem por uma política nacional de educação que atendesse aos anseios da população camponesa. Segundo o autor, “Nascia ali a perspectiva da construção de uma educação do campo, livre do jugo das elites” (FERNANDES, 2011, p. 140). Esse pleito foi materializado, após anos de luta, em um conjunto de instrumentos legais que reconhecem e legitimam a modalidade de ensino Educação do Campo. No entanto, transcorridos 34 (trinta e quatro) anos da promulgação da intitulada *Constituição Cidadã* parece que esse direito social fundamental ainda não se efetivou para toda população do país, do mesmo modo, a política educacional para o campo.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9.394/1996, em seu Art. 2º, trata dos princípios e fins da educação nacional e determina que “A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1996, *on-line*). Esse importante marco legal, ao tratar das finalidades da educação, nos aponta para centralidade da formação cidadã e da qualificação para o trabalho.

Como direito social assegurado na legislação do país, a defesa da educação pública, gratuita, democrática, laica, inclusiva e de qualidade social para todos deve ser pauta das lutas sociais do país, pois, conforme Fernandes (2011, p.144), “A chegada a este ponto de nossa caminhada multiplica nossas responsabilidades e nossos compromissos”. Essa reflexão é pertinente para o momento presente, pois as reformas educacionais promovidas nas últimas décadas têm influência direta dos coletivos empresariais, a exemplo do Todos pela Educação, e têm colocado a escola pública à serviço do capital. Sobre isso, Caldart (2020, p. 1, grifos da autora) esclarece,

O movimento atual das contradições da realidade em que vivemos inclui o confronto às investidas ostensivas e insanas de inserção direta das escolas públicas no “caminho usual dos negócios”. Esse caminho põe em risco a escola pública e sua função social efetiva.

A lógica do capital que está sendo imposta às escolas públicas pode ser identificada em várias frentes como: Base Nacional Comum Curricular (BNCC), Reforma do Ensino Médio, avaliação em larga escala, atuação do Movimento todos pela Educação, Escola sem partido, militarização das escolas e ampliação da privatização da educação em todos os níveis de ensino. Esse caminho, como nos alerta Caldart (2020), ameaça a escola pública e sua função social, dado que a formação dos sujeitos está pautada em valores adequados aos interesses da classe

dominante e contrário aos interesses da classe trabalhadora. Ao tratar da educação escolar, Mészáros (2008, p. 35) destaca:

A educação institucionalizada, especialmente nos últimos 150 anos, serviu – no seu todo – ao propósito de não só fornecer os conhecimentos e o pessoal necessário à máquina produtiva em expansão do sistema do capital, como também gerar e transmitir um quadro de valores que legitima os interesses dominantes, como se não pudesse haver nenhuma alternativa à gestão da sociedade, seja na forma “internalizada” (isto é, pelos indivíduos devidamente “educados” e aceitos) ou através de uma dominação estrutural e uma subordinação hierárquica e implacavelmente impostas.

Para Mészáros (2008), a lógica do capital impõe às escolas a função de preparar os indivíduos para conformação e submissão às regras do mercado. Essa formação compreende um conjunto de conhecimentos técnicos e valores que são internalizados pelos alunos, legitimando os interesses da classe dominante. Nesse intuito, as escolas adotam uma estrutura rígida de funcionamento, com disciplina militar, controle e monitoramento eficiente dos resultados das avaliações, ênfase na meritocracia e em processos de gestão escolar com foco empresarial. Isso nos leva a crer que, nesse tipo de escola, temos uma corrosão da função social, visto que pedagogia do capital<sup>15</sup> ou pedagogia da hegemonia, impõe sutilmente uma lógica desumana e socialmente injusta que favorece somente aos detentores do poder.

Para Martins e Neves (2012, p. 544), “A subordinação da educação escolar aos interesses das classes dominantes e dirigentes transforma a escola brasileira atual em sujeito político estratégico na formação de intelectuais da nova pedagogia da hegemonia”. Como “sujeito político estratégico” várias medidas estão sendo adotadas para a corrosão da instituição escolar, como já pontuamos anteriormente. No entanto, é preciso resgatar a escola pública como espaço de resistência, fortalecer o trabalho coletivo solidário, desenvolver formas de organização escolar pautadas no diálogo e na democracia, possibilitar a participação das comunidades na definição do Projeto Político-pedagógico das escolas. Desse modo, acreditamos ser possível vivenciar, no espaço escolar, experiências formativas emancipatórias e promotoras da humanização e da transformação social.

É preciso salientar que o cenário apresentado até aqui nos alerta que o debate sobre as finalidades sociais da escola deve ser contextualizado com os desafios do tempo presente. Diante disso, é preciso uma teoria crítica para fundamentar as discussões e problematizar a visão neoliberal que afeta a função social da escola. Nesse aspecto, Caldart (2020, p. 5) adverte

---

<sup>15</sup> Por pedagogia do capital, entendemos as estratégias de dominação de classe utilizadas pela burguesia a fim de obter o consentimento do conjunto da população para o seu projeto político nas diferentes formações sociais concretas ao longo do desenvolvimento do capitalismo monopolista, conforme Martins e Neves (2012, p. 538).

que “[...] a função social que o sistema do capital tenta impor às escolas, de forma muito mais ostensiva e insana nessa fase de enfrentamento de suas próprias crises, destrói o seu sentido social mais elementar”. Para a autora, essa “ostensiva insana” distancia a escola das necessidades humanas básicas de convivência, de conhecimento, de diálogo e trabalho e a coloca refém da preparação de mão de obra subserviente ao mercado.

Bueno (2001) esclarece que, ao tratar da função da escola, devemos considerar a origem social dos estudantes. Nesse sentido, Bueno (2001, p. 2) salienta que

[...] a distinção entre a função da escola em relação à origem social dos alunos trouxe importantes contribuições para uma melhor compreensão da complexidade dessa instituição, por outro, parece ter desembocado, novamente, numa concepção abstrata de escola, em particular em relação à escola pública, como sendo aquela que, voltada fundamentalmente para a educação das crianças das camadas populares, cumpre o papel de reprodutora das relações sociais e de apoio à manutenção do status quo.

O autor destaca, entre outros pontos, que a escola pública, quando atua desconectada da realidade social dos seus estudantes e suas comunidades, cumpre a função de reprodutora dos interesses da classe dominante, atua na formação alienada de mão de obra para o mercado e na disseminação dos valores da pedagogia do capital. Nesse aspecto, é imprescindível ter melhor entendimento acerca da complexidade inerente a essa instituição para também assumir uma função social em favor da humanização e da emancipação das pessoas.

No debate sobre a função social da escola nos tempos atuais, além da atenção à realidade social dos seus estudantes, da responsabilidade na garantia do acesso ao conhecimento historicamente produzido pela humanidade, é imprescindível combater a visão neoliberal da função social da educação formal. Nesse propósito, a escola deve se constituir como lugar de resistência considerando o espaço de autonomia pedagógica que a própria legislação lhe assegura e combater os processos educativos pautados na seletividade, na meritocracia, no individualismo e na exclusão, oriundos das políticas educacionais conduzidas por grupos empresariais. Sobre isso, Freitas (2019, p. 6) adverte,

Neste cenário, a escola deve – além de garantir o acesso ao conhecimento - exercitar os jovens em formas de organização escolar mais igualitárias e mais democráticas, como já ensinam há algum tempo os movimentos sociais organizados. Deve combater a meritocracia excludente com o exercício do trabalho coletivo e inclusivo.

Nesse processo de reconstrução da função social da educação e da escola é importante, conforme pontua o autor, aprender com os movimentos sociais organizados que vivenciam experiências de lutas coletivas pelo bem comum em um projeto de transformação da sociedade.

Nesse sentido, a organização da escola deve se pautar em valores humanos como: democracia, diálogo, cooperação, solidariedade. Essas experiências e aprendizagens, tão necessárias na sociabilidade e equilíbrio humano, vão na contramão da lógica da sociedade atual que visa à competitividade e ao lucro de forma insana. Nessa perspectiva, para que a escola cumpra suas finalidades sociais é fundamental que suas práticas sejam democráticas e vinculadas à realidade dos seus estudantes. Desse modo, Freitas (2019, p. 5) defende que

[...] é o trabalho coletivo solidário visando a auto-organização dos estudantes no coletivo, sua participação crítica, sua vinculação com a vida. Tudo isso não descarta o conhecimento, mas não se obtém apenas com o acesso a ele. O domínio do conhecimento tem que estar inserido em uma forma democrática de organização da escola, pois o que está em jogo é exatamente afirmar a democracia, com vistas a ampliá-la.

O autor argumenta que uma escola com qualidade social não se efetiva somente com o acesso ao conhecimento científico, mas exige uma organização pautada em processos coletivos e dialógicos de modo a fortalecer, afirmar e ampliar a participação democrática no espaço escolar e na sociedade em geral.

Caldart (2004) argumenta que uma escola do campo é obra e identidade dos sujeitos da sua ação educativa e deve assumir as funções sociais em consonância com o projeto político e pedagógico da Educação do Campo. No entanto, cada escola concreta, em sua realidade específica, deve pensar sua própria ação em sintonia com o vínculo local e regional em que está inserida. Em harmonia com essas reflexões, podemos inferir que o Colégio Estadual do Campo de Botuporã, em seu movimento dialético de construção da sua identidade como Escola do Campo, deve estar atento às suas finalidades sociais em concordância com a realidade concreta dos sujeitos que ajuda a formar. Para colaborar nesse processo, Caldart (2004) apresenta alguns aspectos gerais que exigem reflexão e aprofundamento para que as Escolas do Campo assumam sua função social.

O primeiro aspecto está relacionado à “Socialização ou vivência de relações sociais”. Mesmo sendo uma tarefa assumida historicamente pela educação formal com o objetivo de adaptar os sujeitos à ordem estabelecida, ela precisa ser ressignificada em novas bases (CALDAT, 2004). É necessária, ainda conforme Caldart (2004, p. 40), “[...] uma reflexão cuidadosa e mais aprofundada sobre como acontecem no cotidiano da escola os processos de socialização, sua relação com os processos de conservação e de criação de culturas e com a formação dos novos sujeitos sociais do campo”. Ao refletir sobre os processos de socialização vivenciados pela comunidade escolar, é possível problematizá-los e recriá-los com base em



princípios menos autoritários e mais democráticos, menos individualistas e mais coletivos, menos competitivos e mais cooperativos.

Outra finalidade social abordada pela autora é a “Construção de uma visão de mundo”. A escola precisa trabalhar o conhecimento dentro de uma totalidade, contextualizado com a vida concreta, com isso, ajudará “[...] a construir um ideário que orienta a vida das pessoas e inclui também as ferramentas culturais de uma leitura mais precisa da realidade” (CALDART, 2004, p. 41). Uma terceira função social da escola é o “Cultivo de identidades”, que deve ser trabalhada com duplo sentido: a autoconsciência e o vínculo com identidades coletivas e sociais (CALDART, 2004).

Para assumir suas finalidades, a escola do campo precisa também promover a “Socialização e produção de diferentes saberes”. Nesse sentido, é imprescindível romper com a hierarquização histórica do conhecimento e valorizar as diferenças que o constitui, desde sua produção até a socialização e apropriação. Os sujeitos camponeses devem se apropriar “[...] de saberes ligados ao mundo da cultura, [...] ao mundo do trabalho, saberes ligados à dimensão da militância e da luta social, e também os saberes ligados ao mundo do conhecimento, ou específicos dos processos de aprendizagem escolar [...]” (CALDART, 2004, p. 47). Tal compreensão rompe com a ideia de que para os povos do campo uma escola sem qualidade é suficiente, pois, para eles, não é necessário muito saber.

Em discussões mais recentes sobre a função social das escolas do campo, Caldart (2020) esclarece que essas reflexões têm inspiração nos debates já realizados sobre a função social da terra. Para a autora, a terra, assim como a escola, deve assumir suas finalidades sociais de atender aos interesses do povo, das pessoas, não do capital e do negócio. Nesse sentido, para Caldart (2020, p. 6, grifos da autora), “[...] afirmar a função social da terra é colocar a produção de “valor de uso” em primeiro plano, dando prioridade ao objetivo de atender às necessidades humanas de alimentação saudável e condições de habitação digna para todos”. Nesse intuito, é preciso romper com a lógica da exploração, da destruição da natureza, do latifúndio, da mercantilização capitalista sem limites e restaurar a função socioambiental da terra que tem um vínculo orgânico com as lutas dos trabalhadores camponeses.

Esse debate reposiciona o papel da educação formal no tempo presente, exige reconstituição das finalidades sociais das escolas do campo, tencionando-as a repensarem suas práticas educativas. Para Caldart (2020), há uma escolha radical a ser feita considerando os dois caminhos possíveis que transita entre colocar a escola para servir aos interesses dos meios de produção capitalista e do agronegócio, ou assumir o compromisso “[...] na construção da vida humana e social das comunidades camponesas, fortalecida na relação entre agroecologia e luta

pela transformação do sistema social, construção que exige/possibilita trabalhar pelo desenvolvimento multilateral do ser humano” (CALDART, 2020, p. 07). Ao optar pela “transformação do sistema social” em defesa da vida humana a escola assume o compromisso com os sujeitos da sua ação educativa e com os coletivos em que estão inseridos. Essa tarefa é complexa e exige resistência, tanto da escola quanto dos camponeses, à lógica do “caminho usual dos negócios” que impõe os valores e conhecimentos da pedagogia do capital.

Essa reconstrução das finalidades sociais da educação em consonância com as questões atuais da vida humana, segundo Caldart (2020), deve se movimentar em torno de duas intencionalidades centrais. A primeira estava voltada para reconstrução do ambiente educativo da escola tomando por base o trabalho social coletivo, a vida em comunidade e o alargamento do repertório cultural dos sujeitos. A segunda intencionalidade está voltada para um método de estudo que possibilite um conhecimento crítico da realidade viva, natural e social. Para tanto, é necessário, conforme Caldart (2020, p. 10),

[...] organizar as atividades de estudo de modo investigativo que leve a entender as relações que existem entre os fenômenos, naturais e sociais, e de diferentes formas se consiga mostrar como as conexões aparecem e se desenvolvem [...] Exige romper com o desenho curricular centrado no ensino de conteúdos estanques e no trabalho docente isolado em sala de aula desconectadas da vida. E exige religar os estudos de ciências naturais e sociais, áreas hoje muito afastadas tanto na escola como na formação de educadores.

Para que essa reconstrução se concretize na realidade das escolas, segundo a autora, é necessário problematizar e repensar as concepções de conhecimento que, historicamente, fundamentam as práticas pedagógicas. Tradicionalmente, na organização do trabalho pedagógico, prevaleceram práticas disciplinares e fragmentadas, em que o conhecimento é apresentado fora da totalidade que o constitui. Nessa tarefa, é imprescindível uma adequada formação docente para compreender os fundamentos de tais práticas e impulsionar as mudanças necessárias.

Ao considerar os grandes desafios já postos para escola pública na contemporaneidade, fica evidente que essas finalidades sociais não encontram espaço em sua agenda e, também, são por demais desafiadoras, impossíveis de serem alcançadas. No entanto, Caldart (2020) nos alerta que essa discussão sobre a reconstrução ecológica e social da agricultura e da função social das escolas só é possível por que tais experiências já existem na prática, em iniciativas ainda não tão abrangentes. Nessa mesma linha, Freitas (2019, p. 5) esclarece que

As escolas do campo têm, graças aos movimentos sociais do campo, muito a nos ensinar na luta que as escolas das cidades devem empreender. Há muito

que as escolas do campo desenvolveram formas curriculares que combinam o acesso ao conhecimento com formas mais avançadas da escola organizar o seu trabalho.

Retomamos a defesa de Freitas (2019) sobre as lições a serem apreendidas com os movimentos sociais do campo, pois o propósito da escola, nesse contexto, está conectado às necessidades genuínas da vida, assumindo suas finalidades sociais. Por isso, essas experiências podem servir de referência e encorajamento para que o Colégio Estadual do Campo de Botuporã e outras escolas públicas do país possam reconstruir sua função social tão corroída nas últimas décadas pela lógica insana do capitalismo.

O caminho que percorremos até aqui é um posicionamento firme em defesa das escolas públicas na atualidade. Essa instituição, conforme Souza (2018), é a que atua na formação da classe trabalhadora do país, daí, ser fundamental tencioná-la e reconstruir suas finalidades sociais na perspectiva dos sujeitos que ajuda a formar. Em razão disso, é urgente e necessário fortalecer a luta em defesa das escolas do campo de modo a constituí-las como espaço de resistência e referência pela função social que assume, em comunhão com os sujeitos camponeses.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente investigação pretendeu analisar as concepções e os sentidos dos sujeitos do Colégio Estadual do Campo de Botuporã/Bahia, uma unidade de ensino urbana denominada como Escola do Campo, no ano de 2020, por meio de uma portaria do governo do Estado.

O interesse por esse estudo está relacionado com a trajetória pessoal e profissional da pesquisadora e entre as relevâncias evidenciamos sua importância social, acadêmica e pedagógica para os sujeitos do CECB e para outras escolas que se encontrem em condição análoga. Além disso, a investigação é uma contribuição cumulativa para discussão sobre Educação do Campo em nosso país, dado seu ineditismo no debate sobre escola da cidade transformada em Escola do Campo no município de Botuporã/Bahia.

No decurso do trabalho apresentamos, no primeiro capítulo, a trajetória da escola e dos sujeitos que constituem o CECB para colaborar na compreensão da genealogia e do contexto do nosso objeto de estudo, bem como para comprovar a relevância da nossa pesquisa para a comunidade escolar, em especial, para os sujeitos camponeses e todos aqueles comprometidos com sua escolarização. Esse registro evidencia a complexidade de se construir um movimento histórico, dialético, material e contraditório que é uma Escola do Campo na cidade.

Para alcançar nosso objetivo geral, analisar as concepções de Educação do Campo dos sujeitos do Colégio Estadual do Campo de Botuporã e os sentidos atribuídos por eles à nova denominação escolar que a classifica como Escola do Campo, definimos quatro objetivos específicos.

O primeiro objetivo estabelecido foi analisar as concepções dos professores, da coordenação pedagógica e da direção em relação à Educação do Campo. Verificou-se que os sujeitos do CECB apresentam concepções de Educação do Campo com pouca fundamentação, alguns a restringem à modalidade de ensino e sinalizam a necessidade de estudos e formação sobre esse tema. Para superar essa realidade, entendemos que é fundamental garantir formação continuada aos profissionais que atuam na referida instituição de ensino por meio de uma política de formação, assim como estabelecem as Diretrizes nacionais e estaduais que versam sobre essa modalidade de ensino. No entanto, o que se observa é um silenciamento por parte do governo do Estado que, no caso específico do Colégio Estadual do Campo de Botuporã, teve uma atuação que se limitou a mudar o nome da instituição para Escola do Campo e, até o momento, não cumpriu a sua responsabilidade para que essa unidade escolar se constitua dentro desse paradigma.

Outro caminho possível é a escola utilizar da sua autonomia para organizar e desenvolver pautas formativas com os docentes nos momentos de estudos e planejamento. Neste caso, entendemos que, na condição de coordenadora pedagógica do CECB, temos a responsabilidade de socializar e discutir as produções da presente investigação que poderá trazer contribuições relevantes na compreensão da concepção de Educação do Campo defendida pelos movimentos sociais camponeses e no repensar os conceitos e as práticas adotadas pela equipe.

O segundo objetivo específico foi investigar se os sujeitos do CECB se identificam como sujeitos de uma Escola do Campo. A análise permitiu concluir que os estudantes e os profissionais participantes do presente estudo ainda não se identificam como sujeitos de uma Escola do Campo. Os alunos não se sentem reconhecidos de forma positiva no espaço escolar, os professores não se veem com uma prática pedagógica fundamentada nos princípios da Educação do Campo com impactos na formação e no desenvolvimento dos estudantes camponeses e suas comunidades, já a direção e a coordenação pedagógica entendem que a construção identitária dos sujeitos e da escola exige tempo e inclusão no PPP da instituição.

Em vista dessa realidade, fica evidente que o ato estatal que designou o CECB como Escola do Campo, apesar da sua legalidade, é insuficiente e limitado para constituir, na prática, a referida instituição como Escola do Campo, pois, a construção de uma identidade demanda condições materiais, reconhecimento e intencionalidade dos sujeitos que a compõe.

O terceiro objetivo foi analisar os documentos, Projeto Político-pedagógico e Portaria Estadual, que caracterizam o CECB dentro da modalidade Educação do Campo. A análise evidenciou que o PPP vigente foi revisado no ano de 2017, sendo anterior à portaria estadual de 2020 que oficializa a nova denominação escolar, nesse aspecto, está desatualizado. No entanto, consideramos importante destacar que os registros encontrados em 03(três) parágrafos dos pressupostos educacionais do PPP do antigo CELEM evidenciam o direcionamento dado pela coordenação da Educação do Campo da SEC/BA para que a referida instituição se reconhecesse como Escola do Campo, contribuindo na compreensão da sua trajetória e seu caminhar na direção da nova denominação.

O referido documento está em processo de (re)elaboração e deve ter como eixo condutor os princípios de uma Escola do Campo e da Educação do Campo almejados pelos movimentos sociais. Entendemos que, deste modo, ele pode se tornar um instrumento importante para a reconfiguração da escola como espaço de luta e respeito às culturas camponesas do município de Botuporã.

Esse movimento de (re)elaboração do PPP é extremamente importante, porém complexo e desafiador, por isso, exige estudos, discussões e decisões coletivas. Nesse contexto, entendemos que é fundamental garantir a participação dos sujeitos camponeses nas decisões e propostas educativas da instituição. Ressaltamos, ainda, que o presente estudo poderá contribuir nesse processo, pois contempla os fundamentos e os princípios para repensar a escola que temos em vista da que almejamos construir.

O quarto e último objetivo estabelecido foi compreender os sentidos atribuídos pelos sujeitos do CECB à Escola do Campo. Os resultados da pesquisa evidenciam que os estudantes e os profissionais participantes da investigação reconhecem, de forma positiva, a nova denominação da escola, no entanto, não veem sentido na mudança apenas do nome, uma vez que as práticas educativas da referida instituição ainda não foram modificadas e não estão convergentes com os princípios da Educação do Campo, ou mesmo com os interesses dos sujeitos camponeses de Botuporã. Logo, apesar do novo nome, o CECB, continua sendo uma escola urbana.

Consideramos importante ressaltar que a mudança da referida escola está concluída apenas no âmbito da normatização que estabelece que ela é do campo, mas a constituição da sua identidade como Escola do Campo é processo, é movimento contraditório e dialético que está sendo forjado. Entendemos que um passo importante na transformação do CECB em Escola do Campo é o reconhecimento, pelos seus sujeitos, da escola enquanto instituição de ensino dentro dessa modalidade, com isso, promover as transformações possíveis e produzir o respeito aos saberes camponeses e, por meio da sua empiria se apropriar também do conhecimento científico. Nessa perspectiva, acreditamos que os estudantes camponeses do CECB e as pessoas comprometidas com sua escolarização devem protagonizar essa condição histórica e material para transformar essa escola, o máximo possível, em favor da educação dos povos do campo do município de Botuporã, assim, serem uma referência positiva para outras unidades de ensino que se encontrem em uma situação análoga.

Em vista dessa realidade, destacamos que desenvolver uma *práxis* educativa revolucionária e construir a identidade como Escola do Campo é o grande desafio do momento presente da equipe do CECB. Esse movimento é complexo, contraditório e exige que os sujeitos que compõem esse coletivo tenham uma visão alargada da função da escola e reflitam sobre o tipo de pessoa e de sociedade que precisam se comprometer a formar na perspectiva da emancipação e transformação social. Exige, ainda, que reconheçam a importância de transformar o referido colégio, o máximo possível, para garantir uma formação escolar vinculada aos sujeitos da sua ação educativa.

É evidente que as reflexões empreendidas por intermédio dos dados empíricos e teóricos da presente pesquisa contribuíram para resolução da questão basilar: quais as concepções de Educação do Campo dos sujeitos do CECB e quais os sentidos atribuídos à nova denominação escolar que a classifica como Escola do Campo? Do mesmo modo, os pressupostos epistemológicos e metodológicos favoreceram o alcance dos objetivos estabelecidos.

Consideramos importante destacar que a realidade concreta do Colégio Estadual do Campo de Botuporã evidencia as contradições que marcam as políticas públicas em nosso país. No caso específico da Educação do Campo, uma política educacional gestada com a participação dos movimentos sociais, sendo cooptada pelos órgãos que sustentam o capital, vivencia o drama em atender a interesses antagônicos, não se configurando, de fato, como algo transformador. Logo, como ter expectativas em relação às políticas de Estado se elas não promovem as melhorias almejadas na escolarização e nas condições de vida dos sujeitos camponeses? Como garantir uma educação escolar vinculada aos interesses da classe trabalhadora sem relativizar o conhecimento científico?

O fato de ser uma Escola do Campo localizada na cidade parece um reparo da política estatal e se constitui uma grande contradição que tenciona o debate sobre a instituição das políticas públicas e sua implementação nos diferentes contextos do território brasileiro. Como escola estatal, o CECB atende às diretrizes do governo do Estado da Bahia, no entanto, parece que o estabelecido nas normas emanadas pela Sistema Estadual de Ensino está distante do que é efetivado na realidade concreta das escolas públicas estaduais denominadas como Escolas do Campo.

Em vista dessa realidade, será que uma Escola do Campo na cidade pode ser capaz de efetivar uma *práxis* educativa revolucionária e garantir o direito à educação escolar aos povos camponeses, por meio de uma formação humana sólida em termos de conhecimento geral e técnico, vinculada aos interesses da classe trabalhadora do campo, sendo realmente transformadora e emancipadora? Ou, ao contrário, poderá contribuir para manutenção da exclusão educacional que historicamente marcou as comunidades camponesas com impactos negativos na formação escolar e na vida dos sujeitos?

Compreendemos que é fundamental ter consciência crítica das disputas e contradições que estão presentes no processo de instituição e implementação das políticas públicas de modo a evitar posturas ingênuas e ilusórias. Por outro lado, entendemos que Escola do Campo é movimento histórico e dialético que está sendo forjado, logo, ainda se encontra no campo das possibilidades e, quem sabe, o CECB poderá, realmente, transformar-se em favor dos sujeitos que ajuda a formar.

Embora a presente pesquisa contemple os referenciais teóricos e legais que podem contribuir para transformar o CECB em Escola do Campo, ainda identificamos lacunas a serem preenchidas com novas pesquisas, principalmente se considerarmos as especificidades do *lócus* de investigação. Convém evidenciar que o CECB, além de apresentar as contradições de uma Escola do Campo na cidade, vivencia do mesmo modo o desafio de implementar as reformas educacionais impostas para o ensino médio do país. Nesse contexto, temos o ensino em tempo integral que, a nosso ver, pode trazer drásticas consequências para população campestre de Botuporã e dos municípios brasileiros.

Além da escola em tempo integral, realidade muito questionada pelos estudantes ouvidos em nossa pesquisa, ressaltamos também a complexidade de se estruturar a parte diversificada do currículo de uma Escola do Campo na cidade, uma vez que poderemos ter, nesse contexto específico, interesses estudantis distintos e até divergentes. Em vista dessa realidade, como construir um currículo que atenda às expectativas dos sujeitos do campo e da cidade? Como assegurar a escolha dos alunos por percursos formativos vinculados ao seu projeto de vida?

Em vista dessa realidade, esperamos que em pesquisas futuras sejam priorizados estudos sobre: educação integral em Escolas do Campo na cidade; a parte diversificada do currículo escolar e as expectativas dos estudantes de uma Escola do Campo na cidade.

O caminho que percorremos até aqui está enxarcado com o desejo de trazer uma contribuição significativa e relevante para a comunidade escolar, *lócus* da nossa pesquisa, no sentido de sair da aparência de apenas dizer que o CECB é uma Escola do Campo, mas desvelar a essência e compreender essa realidade complexa e contraditória e suas implicações administrativas e pedagógicas na organização escolar. Logo, esperamos que o CECB seja capaz de se transformar em favor dos sujeitos campestres que compõem o seu corpo discente e, perante sua empiria, garantir o acesso ao conhecimento científico historicamente produzido como instrumento para promover a construção de uma consciência crítica.



## REFERÊNCIAS

- AMARAL, Cleonice Matos; MATEUS, Kergilêda Ambrósio de Oliveira. Concepções de Educação do Campo: uma revisão sistemática de literatura. **Revista Brasileira de Educação do Campo**, v. 7, p. e12925-e12925, 2022.
- ARROYO, Miguel Gonzalez. **Outros sujeitos, outras pedagogias**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.
- ARROYO, Miguel Gonzalez. Pedagogia do oprimido. *In.*: CALDART, *et al* (Org.). **Dicionário da educação do campo**. 2. ed. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. v. i, p. 553 – 560.
- ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna (Orgs.). **Por uma Educação do Campo**. Petrópolis: Vozes, 2011.
- BAHIA, CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO/CÂMARA DA EDUCAÇÃO BÁSICA. **Resolução CEE/CEB Nº 103, de 28 de setembro de 2015**. Dispõe sobre a oferta da Educação do Campo, no Sistema Estadual de Ensino da Bahia, 2015. Disponível em: [http://www.conselhodeeducacao.ba.gov.br/arquivos/File/Resolucao\\_CEE\\_N\\_103\\_2015\\_e\\_Pa\\_recer\\_CEE\\_N\\_234\\_2015.pdf](http://www.conselhodeeducacao.ba.gov.br/arquivos/File/Resolucao_CEE_N_103_2015_e_Pa_recer_CEE_N_234_2015.pdf). Acesso em: 13 jun. 2022.
- BAHIA, Secretaria da Educação do Estado da Bahia. **Diagnóstico das escolas do campo do estado da Bahia**. 2015. Disponível em: <http://escolas.educacao.ba.gov.br/educacaodocampo1>. Acesso em: 02 de mai. 2022.
- BAHIA, **SEI Bahia**. Disponível em: <http://www.portalseibahia.saeb.ba.gov.br/sei-bahia>. Acesso em: 30 de jan. 2023.
- BAHIA. **Lei nº 8.261/2002**. Estatuto do Magistério Público do Ensino Fundamental e Médio do Estado da Bahia. 2002. Disponível em: <https://observatoriodeeducacao.institutounibanco.org.br/cedoc/detalhe/estatuto-do-magisterio-publico-dos-ensinos-fundamental-e-medio-do-estado-da-bahia,d30179a8-e8d2-46ee-a9de-e4b8e1b26c53>. Acesso em: 30 de jan. 2023.
- BAHIA. **Parecer CEE nº 234, de setembro de 2015**. Orientações para a oferta da Educação do Campo, no Sistema Estadual de Ensino da Bahia, 2015. Disponível em: [http://www.conselhodeeducacao.ba.gov.br/arquivos/File/Resolucao\\_CEE\\_N\\_103\\_2015\\_e\\_Pa\\_recer\\_CEE\\_N\\_234\\_2015.pdf](http://www.conselhodeeducacao.ba.gov.br/arquivos/File/Resolucao_CEE_N_103_2015_e_Pa_recer_CEE_N_234_2015.pdf). Acesso em: 13 jun. 2022.
- BAHIA. **SEI: Superintendência de Estudos Econômicos e Sociais da Bahia**. Salvador, BA, 2010;
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.
- BATISTA, Maria do Socorro Xavier. Movimentos Sociais e Educação do Campo (Re) construindo Território e a Identidade Camponesa. *In.*: ALMEIDA, Maria de Lourdes. P. e JEZINE, Edineide. (Orgs.). **Educação e Movimento Sociais: novos olhares**. Campinas, SP: Alínea, 2007.

BOGO, Ademar. A escola do campo a procura do campo para ser escola. **Revista Binacional Brasil-Argentina: Diálogo Entre As Ciências**, 3(2), 2014. p. 175-202. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/rbba/article/view/1412>. Acesso em: 02 de mai. 2022.

BOTUPORÃ, Colégio Estadual do Campo. **Projeto político-pedagógico**. Documento disponibilizado pela instituição de ensino, 2010.

BOTUPORÃ, Colégio Estadual do Campo. **Projeto político-pedagógico**. Documento disponibilizado pela instituição de ensino, 2012.

BOTUPORÃ, Colégio Estadual do Campo. **Projeto político-pedagógico**. Documento disponibilizado pela instituição de ensino, 2017.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues (Org.). **Pesquisa participante**. 3. ed. São Paulo: Brasiliense, 1983.

BRASIL, CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO/CÂMARA DA EDUCAÇÃO BÁSICA. **Resolução CNE/CEB Nº 1, de 28 de abril de 2002**. Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, 2002. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=13800-rceb001-02-pdf&category\\_slug=agosto-2013-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13800-rceb001-02-pdf&category_slug=agosto-2013-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 20 abr. de 2022.

BRASIL, CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO/CÂMARA DA EDUCAÇÃO BÁSICA. **Resolução CNE/CEB Nº 02, de 28 de Abril de 2008**. Diretrizes Operacionais Complementares para a Educação Básica nas Escolas do Campo, 2008. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/resolucao\\_2.pdf](http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/resolucao_2.pdf). Acesso em: 20 abr. de 2022.

BRASIL, CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO/CÂMARA DA EDUCAÇÃO BÁSICA. **Resolução CNE/CEB Nº 04, de 13 julho de 2010**. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, 2010a. Disponível: [https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE\\_RES\\_CNECEBN42010.pdf?query=AGR%C3%8DCOLA](https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CNECEBN42010.pdf?query=AGR%C3%8DCOLA). Acesso em: 20 abr. de 2022.

BRASIL, **Decreto federal nº 7.352, de 4 de novembro de 2010**. Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA, 2010b. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2010/Decreto/D7352.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Decreto/D7352.htm). Acesso em: 15 abr. 2021.

BRASIL. [Constituição (1988)] **Constituição da República Federal do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: <https://www.gov.br/participamaisbrasil/constituicao-da-republica-federativa-do-brasil#:~:text=57%C2%AA%20edi%C3%A7%C3%A3o%20do%20Texto%20Constitucional,n%C2%BA%201%20a%206%2F1994>. Acesso em: 13 jun. 2021.

BRASIL. **Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN**. Lei nº 9.394 de 1996. DF, 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm). Acesso em: 15 abr. 2021.

BRASIL. **Lei no 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil,

Brasília, DF, 16 jul. 1990. Disponível em:

<[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/L8069.htm#art266](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8069.htm#art266)>. Acesso em: 16 abr. 2022.

BRASIL. **Parecer CNE/CEB nº 01, de fevereiro de 2006**. Dias letivos para a aplicação da Pedagogia de Alternância nos Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFFA). Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pceb001\\_06.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pceb001_06.pdf). Acesso em: 13 mai. 2022.

BRASIL. **Parecer CNE/CEB nº 36, de dezembro de 2001**. Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 13 de mar. de 2002. Disponível em:

[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=6803-pceb036-01&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=6803-pceb036-01&Itemid=30192). Acesso em: 13 jun. 2021.

BUENO, José Geraldo Silveira. Função social da escola e organização do trabalho pedagógico. **Educar**, Curitiba, n. 17, p. 101 – 110. 2001. Ed. da UFPR. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/2070>. Acesso em: 20 mar 2022.

CALDART, Roseli Salete. Concepções de educação do campo: um guia de estudo. *In*: MOLINA, Mônica Castagna; MARTINS, Maria de Fátima Almeida (org.). **Formação de formadores: reflexões sobre as experiências da licenciatura em educação do campo no Brasil**. Belo Horizonte: MG Autêntica, 2019. (Coleção caminhos da educação do campo; v.9)

CALDART, Roseli Salete. Educação do campo. *In*: CALDART, *et al* (org.). **Dicionário da educação do campo**. 2. ed. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. v. i, p. 257 – 264.

CALDART, Roseli Salete. Educação do campo: notas para análise do percurso. **Trabalho, Educação e Saúde**, Rio de Janeiro, v. 7, n.1, p. 35-64, mar./jun. 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/tes/v7n1/03.pdf>. Acesso em: 15 abr. 2021.

CALDART, Roseli Salete. Elementos para construção do projeto político e pedagógico da educação do campo. *In*: MOLINA, Mônica Castagna; JESUS, Sonia Meire Santos Azevedo de (org.). **Por uma Educação do Campo**: contribuições para construção de um projeto de educação do campo. v. 5. Articulação nacional por uma educação do campo, Brasília: DF, 2004, p. 13 – 52.

CALDART, Roseli Salete. **Função social das escolas do campo e desafios educacionais do nosso tempo**, 2020. p. 01-11. Disponível em: <https://1library.org/document/zk8k8emz-funcao-social-escolas-campo-desafios-educacionais-nosso-tempo.html>. Acesso em: 29 abr. 2022.

CALDART, Roseli Salete. Por uma educação do campo: traços de uma identidade em construção. *In*: ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna (org.). **Por uma Educação do Campo**. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

CALDART, Roseli Salete. **Sobre a especificidade da educação do campo**, 2015 p. 01-23.. Disponível em: [file:///C:/Users/gabri/Downloads/EdoC-DesafiosMomentoAtual-Roseli-Jul15%20\(3\).pdf](file:///C:/Users/gabri/Downloads/EdoC-DesafiosMomentoAtual-Roseli-Jul15%20(3).pdf)Acesso em: 29 abr. 2022.

CALDART, Roseli Salete. **Sobre Educação do campo**, 2007. p. 01-09. Disponível em: [https://aedmoodle.ufpa.br/pluginfile.php/405410/mod\\_resource/content/1/0%20que%20%C3](https://aedmoodle.ufpa.br/pluginfile.php/405410/mod_resource/content/1/0%20que%20%C3)

%A9%20educa%C3%A7%C3%A3o%20do%20campo%20caldart.pdf. Acesso em: 29 abr. 2022.

CAMINI, Isabela. **Escola Itinerante: Na Fronteira de Uma Nova Escola**. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

CASTELLS, Manuel. **O poder da identidade**. tradução Klauss Brandini Gerhardt. São Paulo: Paz e Terra, 2006.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

D'AGOSTINI, Adriana; VENDRAMINI, Célia Regina. Educação do Campo ou Educação da classe trabalhadora? A perspectiva do empresariado, do Estado e dos movimentos sociais organizados. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 22, n. 2, p. 299-322, 2014.

Disponível em:

file:///C:/Users/gabri/Downloads/EDUCACAO\_DO\_CAMPO\_OU\_EDUCACAO\_DA\_CLASSE\_TRABALHADO.pdf. Acesso em: 23 de set. de 2022.

FERNANDES, Bernardo M. Diretrizes de uma caminhada. *In*: ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salette; MOLINA, Mônica Castagna (org.). **Por uma Educação do Campo**. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

FERNANDES, Bernardo M. Território camponês. *In*: CALDART, *et al* (org.). **Dicionário da educação do campo**. 2. ed. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. v. i, p. 744 – 748.

FERNANDES, Bernardo M.; MOLINA, Mônica Castagna. O campo da educação do campo. *In*: MOLINA, Mônica Castagna; JESUS, Sonia Meire Santos Azevedo de (org.). **Por uma Educação do Campo: contribuições para construção de um projeto de educação do campo**. v. 5. Articulação nacional por uma educação do campo, Brasília: DF, 2004, p. 53 – 89.

FERNANDES, Bernardo Mançano; CERIOLI, Paulo Ricardo; CALDART, Roseli Salette. Primeira Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo. *In*: ARROYO, M.G; CALDART, R.S.; MOLINA, M.C. **Por uma educação do campo**. Petrópolis: Vozes, 2004. p. 19-62.

FÓRUM NACIONAL DE EDUCAÇÃO DO CAMPO (FONEC). Notas para análise do momento atual da educação do campo. **Seminário nacional – BSB**, 2012. Disponível em: <https://sites.unicentro.br/wp/educacaodocampo/files/2019/09/FONEC-2012.pdf>. Acesso em: 29 de abr. de 2022.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 18. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

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

FREITAS, Luiz Carlos de. **Entrevista sobre o encarceramento das escolas públicas**. Boletim educação no/do campo. GEPEC, Salvador, Bahia, dez. 2019. Ano 4, n. 7. Disponível

em: <https://avaliacaoeducacional.files.wordpress.com/2019/12/boletim-gepec-vii.pdf>. Acesso em: 12 de mar 2022.

FREITAS, Luiz Carlos de. Os reformadores empresariais da educação e a disputa pelo controle do processo pedagógico na escola. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 35, nº 129, p. 1085-1114, out-dez., 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/xm7bSyCfyKm64zWGNbdy4Gx/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 25 jan. 2022.

GADOTTI, Moacir. Projeto político-pedagógico da escola. Na perspectiva de uma educação para a cidadania. Salle: **Revista de Educação, Ciência e Cultura**, v. 1, n. 2, p. 33-41, 1996. Disponível em: <http://files.professorivo.webnode.pt/200000095-f1511f24b6/PPP%20-%20Moacir%20Gadotti.pdf>. Acesso em: 29 de out. de 2021.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**, 4. ed. São Paulo: Atlas, 1994.

GOMES, Romeu. Análise e interpretação de dados de pesquisa qualitativa. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 27. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008, p. 79 – 108.

HALL, Stuart. **Da diáspora: identidades e mediações culturais**. Org. Liv Sovik; Tradução Adelaide La Guardia Resende *et al.* 2 ed. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2013.

HALL, Stuart. Quem precisa de identidade? In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org). **Identidade e Diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais**. Petrópolis: Vozes, 2000, p. 103 – 133.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – IBGE. **Censo Demográfico 2010**. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ba/botupora/panorama>. Acesso em: 29 de out. de 2021.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA - IBGE. **População rural e urbana**, 2015. Disponível em: <https://educa.ibge.gov.br/jovens/conheca-o-brasil/populacao/18313-populacao-rural-e-urbana.html#:~:text=De%20acordo%20com%20dados%20da,brasileiros%20vivem%20em%20%20C3%A1reas%20rurais>. Acesso em: 30 de mar 2022.

JESUS, Sônia Meire Santos Azevedo de. Questões paradigmáticas da construção de um projeto político da educação do campo. In: MOLINA, Mônica Castagna; JESUS, Sonia Meire Santos Azevedo de (org.). **Por uma Educação do Campo: contribuições para construção de um projeto de educação do campo**. v. 5. Articulação nacional por uma educação do campo, Brasília: DF, 2004, p. 109 – 129.

LIBÂNIO, José Carlos. Políticas educacionais no Brasil: desfiguramento da escola e do conhecimento escolar. **Cadernos de pesquisa**. v. 46 n. 159, p.38 – 62, jan./mar. 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/ZDtG Y4GV PJ5rNYZQfWyBPPb/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 12 de mar 2022.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MACHADO, Ilma Ferreira; VENDRAMINI, Célia Regina. Políticas públicas para a educação do campo: da necessidade aos limites. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v. 8, n. 1, p. 1-16, 2013. DOI: 10.21723/riaee.v8i1.6470. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/6470>. Acesso em: 30 set. 2022.

MARQUES, Tatyane Gomes. Educação do/no campo no contexto do município de Guanambi: uma análise a partir das políticas públicas. *In*: SÁ, Maria Milta Domingues de; FERNANDES, Marinalva Fernandes; MARQUES, Tatyane Gomes (org.). **Diálogos sobre políticas educacionais**. Goiânia: Kelps, 2016.

MARQUES, Tatyane Gomes; DA SILVA PEREIRA, Eugênia; DA SILVA, Priscila Teixeira. Políticas de educação do campo no território de identidade sertão produtivo na Bahia-Brasil: apontamentos de pesquisa. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, p. 1267-1285, 2021. DOI: 10.21723/riaee.v16iesp2.15125. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/15125>. Acesso em: 13 maio. 2022.

MARTINS, André Silva; NEVES, Lúcia Maria Wanderley. Pedagogia do Capital. *In*: CALDART, *et al* (Org.). **Dicionário da educação do campo**. 2. ed. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. v. i, p. 538 – 545.

MARTINS, Fernando José. Organização do trabalho pedagógico e Educação do Campo. **Educação**, v. 33, n. 1, p. 93-106, 2008. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/21>. Acesso em: 05 de jul. 2021.

MELO, Marcia Cristina Henares de; CRUZ, Gilmar de Carvalho. Roda de Conversa: Uma Proposta Metodológica Para a Construção de Um Espaço de Diálogo no Ensino Médio. **Revista Imagens da Educação**, v. 4, n. 2, p. 31-39, 2014. Disponível em: [https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ImagensEduc/article/view/22222/pdf\\_5](https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ImagensEduc/article/view/22222/pdf_5). Acesso em: 05 de jul. 2021.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. 2. Ed. São Paulo: Boitempo, 2008. Tradução Isa Tavares.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 27. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Amostragem e saturação em pesquisa qualitativa: Consensos e controvérsias. **Revista Pesquisa Qualitativa**, São Paulo (SP), v. 5, n. 7, p. 01-12, abril. 2017. Disponível em: <https://editora.sepq.org.br/index.php/rpq/article/view/82/59>. Acesso em: 03 de jul. 2021.

MOLINA, Molina Castagna. A Educação do campo e o enfrentamento das tendências das atuais políticas públicas. **Educação em Perspectiva**, Viçosa, MG, v. 6, n. 2, 2015. DOI: 10.22294/eduper/ppge/ufv.v6i2.665. Disponível em: <https://periodicos.ufv.br/educacaoemperspectiva/article/view/6809>. Acesso em: 13 abr. 2022.

MOLINA, Mônica Castagna. C. Reflexões sobre o significado do protagonismo dos Movimentos Sociais na construção de políticas públicas de educação do campo. *In*.: MOLINA, Mônica Castagna (Org.) **Educação do Campo e Pesquisa II: questões para reflexão**. Brasília: MDA/MEC, 2010. (Série NEAD Debate; 20). Disponível em:

<https://www.epsjv.fiocruz.br/upload/d/Vendramini.pdf>. Acesso em: 13 abr. 2022. p. 137 – 149.

MOLINA, Mônica Castagna. FREITAS, Helana Célia de Abreu. Avanços e desafios na construção da educação do campo. **Em aberto**, Brasília, v.24, n.85, p. 17 – 31. 2011.

Disponível em:

<https://seminarionacionallecampo2015.files.wordpress.com/2015/09/avanc3a7os-e-desafios-na-construc3a7c3a3o-da-educac3a7c3a3o-do-campo.pdf>. Acesso em: 20 de abr. 2022.

MOLINA, Mônica Castagna. Política pública. *In*: CALDART, *et al* (org.). **Dicionário da educação do campo**. 2. ed. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. v. i, p. 585 – 593.

MOLINA, Mônica Castagna; SÁ, Laís Mourão. Escola do Campo. *In*: CALDART, *et al* (Org.). **Dicionário da educação do campo**. 2. ed. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. v. i, p. 324 – 330.

MUNARIM, Antônio. Educação do campo no cenário das políticas públicas na primeira década do século 21. **Em Aberto**, Brasília, v. 24, n. 85, p.51-85, abr. 2011. Disponível em: [file:///C:/Users/gabri/Downloads/2013\\_Munarim\\_educacao\\_campo\\_politicas\\_publicas.pdf](file:///C:/Users/gabri/Downloads/2013_Munarim_educacao_campo_politicas_publicas.pdf) Acesso em: 20 de ago. 2022.

MUNARIM, Antônio; LOCKS, Geraldo Augusto. Educação do campo: contexto e desafios desta política pública. **Olhar de professor**, Ponta Grossa, 15; p. 77-89, 2012. Disponível em: [file:///C:/Users/gabri/Downloads/3666-Texto%20do%20artigo-12856-1-10-20120921%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/gabri/Downloads/3666-Texto%20do%20artigo-12856-1-10-20120921%20(2).pdf). Acesso em: 20 de abr. 2022.

MUNARIM, Antônio; SCHMIDT, Wilson. Educação do campo e políticas públicas: reconhecer como diferente para agir diferenciadamente. **Revista pedagógica**. V.15, n. 31, jul/dez. 2013. Disponível em: <file:///C:/Users/gabri/Downloads/Dialnet-EducacaoDoCampoEPoliticasPublicas-5611443.pdf>. Acesso em: 02 de set. de 2022.

NASCIMENTO, Claudemiro Godoy do. Educação do campo na encruzilhada entre emancipação versus reino do capital: uma leitura filosófica. **Revista NERA**. Presidente Prudente. Ano 14, n. 18, p. 106 – 124, jan-jun./2011. Disponível em: [file:///C:/Users/gabri/Downloads/1346-3841-1-PB%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/gabri/Downloads/1346-3841-1-PB%20(1).pdf). Acesso em: 20 de jul 2021.

PALUDO, Conceição. Educação popular. *In*: CALDART, *et al* (Org.). **Dicionário da educação do campo**. 2. ed. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. v. i, p. 280 – 285.

PARO, Vitor Henrique. **Gestão democrática da escola pública**. Cortez Editora, 2003.

PIRES, Marília Freitas de Campos. O materialismo histórico-dialético e a Educação. **Interface - Comunicação, Saúde, Educação**. UNESP, v. 1, n. 1, p. 83-94, 1997. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/11449/30353>>. Acesso em: 30 de ago. 2021.

PONTES, Maria Lúcia de. Sujeitos coletivos de direitos. *In*: CALDART, *et al* (org.). **Dicionário da educação do campo**. 2. ed. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. v. i, p. 724 – 728.

RIBEIRO, Marlene. Educação rural. *In: CALDART, et al (Org.). Dicionário da educação do campo*. 2. ed. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. v. i, p. 293 – 299.

RIOS, Jane Adriana Vasconcelos Pacheco. **Ser ou não ser da roça, eis a questão!** Identidades e discursos na escola. Salvador: EDUFBA, 2011.

ROSSATO, Geovanio; PRAXEDES, Walter. **Fundamento da educação do campo: história, legislação, identidades camponesas e pedagogia**. São Paulo: Edições Loyola, 2015.

SILVA, Andressa Hennig; FOSSÁ, Maria Ivete Trevisan. Análise de conteúdo: exemplo de aplicação da técnica para análise de dados qualitativos. **Qualitas revista eletrônica**, v. 16, n. 1, 2015. Disponível em: <http://www.anpad.org.br/admin/pdf/EnEPQ129.pdf>. Acesso em: 20 de abr. 2022.

SILVA, Tomaz Tadeu da. A produção social da identidade e da diferença. *In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org). Identidade e Diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais*. Petrópolis: Vozes, 2000, p. 73 – 102.

SOARES, Sávila Bona. Estado e educação do campo: a influência dos organismos internacionais na elaboração de políticas públicas educacionais para o campo brasileiro. **Inter-Ação**, Goiânia, v. 43, n. 1, p. 240-258, jan./abr. 2018. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.5216/ia.v43i1.46081>>. Acesso em: 03 de set. de 2022.

SOUZA, Maria Antônia de. Educação do campo, escola pública e projeto político-pedagógico. *In: SOUZA, Maria Antônia de (Org) Escola pública, educação do campo e o projeto político pedagógico*. Curitiba: UTP, 2018. Disponível em: <https://app.utp.br/cadernosdepesquisa/arquivos/escolapublicaeducacaodocampoeprojetopoliticoopedagogico.pdf>. Acesso em: 03 de mar de 2022.

SOUZA, Maria Antônia de. Educação do campo: políticas, práticas pedagógicas e produção científica. **Edu. Soc.**, Campinas, vol.29, n. 105, p.1089-1111, set./dez. 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/6S89N7H4cTJRZTbnvykF5rt/> Acesso em: 04 de maio de 2021.

TAFAREL, Celi Zulke; MOLINA, Mônica Castagna. Política educacional e educação do campo. *In: CALDART, et al (org.). Dicionário da educação do campo*. 2. ed. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. v. i, p. 569 – 575.

TRIVIÑOS, Augusto. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 2019.

VASCONCELOS, Celso dos S. **Planejamento projeto de ensino-aprendizagem e projeto político-pedagógico**. São Paulo: Libertad Editora, 2008.

VASCONCELLOS, Celso dos S. **Coordenação do trabalho pedagógico: do projeto político-pedagógico ao cotidiano da sala de aula**, 15. ed. São Paulo: Libertad Editora, 2013.

VEIGA, Ilma Passos A. Projeto político-pedagógico da escola: uma construção coletiva. *In: VEIGA, Ilma Passos A. (org.). Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível*. Campinas: Papirus, 1998. p. 11-35.



VEIGA, Ilma Passos A. Projeto político-pedagógico e a gestão democrática: novos marcos para a educação de qualidade. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 3, n. 4, p. 163-171, jan./jun. 2009. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/109>. Acesso: 20 out. 2021.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. *In*: SILVA, Tomaz Tadeu da (org). **Identidade e Diferença**: a perspectiva dos Estudos Culturais. Petrópolis: Vozes, 2000, p. 7 – 72.

## APÊNDICES

## **APÊNDICE 1 — ROTEIRO DAS RODAS DE CONVERSA COM OS ESTUDANTES**

Este roteiro tem por objetivo produzir dados junto aos estudantes do CECB participantes da pesquisa. Provocaremos uma discussão com o intuito de:

- ✓ Investigar se os estudantes do Colégio Estadual do Campo de Botuporã se identificam como sujeitos de uma Escola do Campo.
- ✓ Compreender os sentidos atribuídos pelos estudantes do Colégio Estadual do Campo de Botuporã à Escola do Campo.

### **1. Motivação inicial:**

A motivação inicial se dará através do poema A Escola é, de Paulo Freire. Em meio ao círculo estarão frases do poema, cartões de acolhida e o nome anterior e o nome atual da unidade escolar CECB. Apresentar o poema A Escola é, de Paulo Freire, falar brevemente da vida de Freire e em seguida realizar a leitura do poema. Após a leitura do poema, dialogar: Como é a Escola para Freire? E para você, o que é uma escola?

### **2. Apresentação:**

Nesse momento de apresentação cada estudante é convidado a dizer o seu nome, turma em que estuda, o nome da comunidade em que reside e as atividades que realiza fora da escola. Também nesse momento a pesquisadora se apresentará e abordará os motivos do encontro e os objetivos da realização da pesquisa.

### **3. Questões para o debate:**

1. Vocês sabem que a escola mudou de nome há pouco tempo? O que vocês pensam dessa mudança e do novo nome da escola?
2. Vocês sabem o que diferencia uma escola do campo de uma escola da cidade? Comente.
3. Você se considera como estudante de uma escola do campo ou uma escola da cidade? Comente.
4. Em sua opinião, quais são as características de uma escola do campo e como deveria ser o CECB, sendo que agora é uma escola do campo?

## **APÊNDICE 2 — ROTEIRO DAS ENTREVISTAS SEMI-ESTRUTURADAS COM PROFESSORES, COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA, DIREÇÃO ESCOLAR E FUNCIONÁRIOS DE APOIO E SERVIÇO GERAL**

Este roteiro tem por objetivo produzir dados junto aos profissionais participantes da pesquisa que atuam no CECB possibilitando:

- ✓ Investigar se os sujeitos do Colégio Estadual do Campo de Botuporã se identificam como sujeitos de uma Escola do Campo.
- ✓ Compreender os sentidos atribuídos pelos sujeitos do Colégio Estadual do Campo de Botuporã à Escola do Campo.
- ✓ Analisar as concepções dos professores, da coordenação pedagógica e da gestão em relação à Educação do Campo.

1. Você tem conhecimento da mudança de nome da escola de CELEM para CECB? Sabe o porquê dessa mudança? O que pensa sobre isso?

2. Você sabe o que diferencia uma escola do campo de uma escola da cidade? Comente.

3. Você se identifica como profissional que atua em uma escola do campo ou uma escola da cidade? Comente.

4. Em sua opinião, há implicações da mudança de denominação da escola, em sua prática profissional? Comente.

5. Como você define uma escola do campo?

6. Em sua opinião, como deve ser o CECB, considerando que agora é uma escola do campo?

7. A Educação do Campo é um conceito em construção, contudo nomeia um fenômeno da realidade brasileira atual. Qual a sua concepção de Educação do Campo? (Questão específica para os profissionais do magistério)

### APÊNDICE 3 — QUESTIONÁRIO



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA - UESB**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO - PPGEn**  
**MESTRADO ACADÊMICO EM ENSINO**

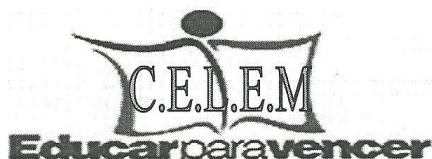


Este questionário é um dos subsídios da pesquisa ESCOLA DO CAMPO NA CIDADE: CONCEPÇÕES E SENTIDOS DOS SUJEITOS DO COLÉGIO ESTADUAL DO CAMPO DE BOTUPORÃ, desenvolvida por Cleonice Matos Amaral, dentro do Programa de pós-graduação em ensino da UESB. Ele é composto pelos dados de identificação que contribuirá para traçar o perfil dos sujeitos colaboradores desse estudo. Ressaltamos que, a fim de preservar a identidade dos respondentes, os seus nomes não serão mencionados na pesquisa. Agradeço pela colaboração!

<b>Dados de identificação:</b>	
Nome do(a) entrevistado(a)	
Telefone:	E-mail:
Local de residência	campo ( ) cidade ( )
Como se desloca para o CECB	A pé ( ) Ônibus Escolar ( ) Motocicleta ( ) Carro próprio ( ) Outro: _____
Data de nascimento:	
Gênero:	masculino ( ) feminino ( )
Série/ano (para estudantes):	1º ( ) 2º ( ) 3º ( ) EJA ( )
Raça/cor	Indígena ( ) preto ( ) branco ( ) amarelo ( ) outro _____
Segmento que pertence	Estudante ( ) professor(a) ( ) funcionária(a) ( ) Coordenação pedagógica ( ) direção escolar ( )
Tempo de atuação no CECB (para os profissionais da escola)	Menos de 2 anos ( ) Entre 2 e 5 anos ( ) Entre 5 e 10 anos ( ) Mais de 10 anos ( )
Vínculo de trabalho (para os profissionais da escola)	Efetivo estadual ( ) Efetivo municipal ( ) REDA Estadual ( ) Contrato temporário municipal ( ) Outro: _____
Formação	Ensino fundamental ( ) Ensino Médio ( ) Nível Superior ( ) Especialização ( ) Mestrado ( ) Doutorado ( )

**ANEXOS**

## ANEXO 1 — DECLARAÇÃO DE RECONHECIMENTO COMO ESCOLA DO CAMPO



**COLÉGIO ESTADUAL LUÍS EDUARDO MAGALHÃES**

Ato de Criação: nº 9.614 D.O: 30/12/1998 CÓD. nº 1176458 CNPJ nº 03.484.726/0001-35

E-mail: [celembotupora@yahoo.com.br](mailto:celembotupora@yahoo.com.br) – Fone: 77 3678 - 2005

### DECLARAÇÃO

Declaro, para fazer provas junto à Secretaria da Educação da Bahia, que o **COLÉGIO ESTADUAL LUÍS EDUARDO MAGALHÃES** de Botuporã reconhece como **ESCOLA DO CAMPO**, conforme os preceitos do Decreto nº 7352, de 4 de novembro de 2010, a Unidade Escolar deverá ser enquadrada na classificação de escola do campo, visto que, mesmo situada em área urbana atende prioritariamente a população do campo (ARTIGO 1º, Parágrafo 1º, inciso II).

O controle social é realidade pela participação de pais residentes na zona rural no Colegiado/Conselho e de entidades representativas do homem do campo como Sindicato dos Trabalhadores Rurais de Botuporã e Associações de agricultores das zonas rurais.

Por ser verdade, firmo o presente.

Botuporã, 20 de fevereiro de 2018.

  
**Aleni Bonfim Queiroz Ribeiro**  
 Diretora  
 Port 353/2016  
 Cadastro 11.972677 1

## ANEXO 2 — PORTARIA Nº 29 DE 20/01/2020 SEC/BA

## SECRETARIA DA EDUCAÇÃO

---

## PORTARIA Nº 29/2020

O SECRETÁRIO DA EDUCAÇÃO DO ESTADO DA BAHIA, no uso de suas atribuições, RESOLVE

**Art. 1º.** Determinar a mudança de denominação, a partir de 2020, das unidades escolares estaduais constantes no Anexo Único desta portaria, Processo SEI nº 011.5571.2019.0042787-15, com a inclusão da expressão DO CAMPO, na denominação das mesmas.

**Art. 2º.** Esta Portaria entra em vigor na data de sua publicação.

Salvador, 20 de janeiro de 2020

**Jerônimo Rodrigues Souza**

Secretário da Educação

## ANEXO ÚNICO

NTE	Município	Localização	Código MEC	Código SEC	DENOMINAÇÃO	NOVA DENOMINAÇÃO
11	São Desidério	Povoado de Roda Velha	29470501	1179619	Colégio Estadual Miguel Moreira de Carvalho	Colégio Estadual do Campo Miguel Moreira de Carvalho
12	Boluporã	Centro	29384389	1176458	Colégio Estadual Luis Eduardo Magalhães	Colégio Estadual do Campo Luis Eduardo Magalhães
19	Feira de Santana	Povoado de Maria Quitéria	29097541	1106106	Colégio Estadual Itan Guimarães Cerqueira	Colégio Estadual do Campo Itan Guimarães Cerqueira
19	Feira de Santana	Distrito de Ipuacu	29096847	1106932	Colégio Estadual Edivaldo Machado Boaventura	Colégio Estadual do Campo Edivaldo Machado Boaventura
19	Feira de Santana	Distrito de Jaguará	29441633	1178137	Colégio Estadual de Jaguará	Colégio Estadual do Campo de Jaguará
19	Feira de Santana	Centro	29093341	1160607	Centro Educacional Cônego Cupertino De Lacerda	Centro Educacional Cenequista do Campo Cônego Cupertino de Lacerda
25	Campo Formoso	Centro	29050057	1119828	Colégio Estadual de Campo Formoso	Colégio Estadual do Campo de Campo Formoso
25	Campo Formoso	Centro	29047501	1164998	Colégio Estadual de Andorinha	Colégio Estadual do Campo de Andorinha



## ANEXO 3 — PORTARIA Nº 970 DE 09/12/2020 SEC/BA

## 44 EXECUTIVO


**DIÁRIO OFICIAL**  
 República Federativa do Brasil - Estado da Bahia

SALVADOR, QUARTA-FEIRA, 9 DE DEZEMBRO DE 2020 - ANO CV - Nº 23.046

PORTARIA Nº 950/2020 O SECRETÁRIO DA EDUCAÇÃO DO ESTADO DA BAHIA, no uso de suas atribuições legais, lastreado no quanto disposto nos artigos 204 e 209 da Lei Estadual nº 6.677/94, e tendo em vista o constante nos autos de nº 0059336-8/2015, resolve: Instaurar processo administrativo disciplinar, designando as servidoras: Kátia Lorena Ribeiro Miranda, matrícula nº 11.373.385-9, Kramille Costa Dayube Carige, matrícula nº 11.253.362-0 e Lilliane Batista Coutinho Duques Santana, matrícula nº: 11.317.566-1, para, sob a presidência da primeira, apurar a conduta da servidora de matrícula nº 11.162.906-2, considerando que seu comportamento poderá caracterizar inobservância aos deveres funcionais previstos no art. 175, incisos I, II, III, VII e IX, da Lei Estadual nº 6.677/94 e art. 24, incisos XXIV, XXV e XXVI da Lei Estadual nº 8.261/2002, em razão dos indícios de não realizar a prestação de contas dos exercícios financeiros dos anos de 2013 e 2014, na Unidade Escolar sob a gestão à época da servidora interessada, de acordo com Parecer nº PA-NCAD-PLA-84/2016 exarado pela douta Procuradoria Geral do Estado, podendo estas condutas, se comprovadas, terem as consequências do art. 192, c/c art. 240, parágrafo único, todos da Lei Estadual nº 6.677/94. A presente comissão terá o prazo de 60 (sessenta) dias para conclusão dos seus trabalhos, que se desenvolverão nas instalações da Corregedoria Setorial da Educação. Será admitida prorrogação por igual prazo, em face de circunstâncias excepcionais. Salvador, 08 de dezembro de 2020. Jerônimo Rodrigues Souza. Secretário da Educação.

PORTARIA Nº 964/2020. O SECRETÁRIO DA EDUCAÇÃO DO ESTADO DA BAHIA, no uso de suas atribuições e nos termos do quanto contido no Parecer PA-NCAD-DPS-787/2020 da Procuradoria Geral do Estado, nos autos do Processo PGE 2017193126-0 resolve arquivar os autos do processo administrativo nº 0015827-5/2009, da servidora Ana Nélia Lacerda da Silva, matrícula nº 11.252.411-8, em razão da regularização funcional. Núcleo Territorial de Educação de Salvador - BA - NTE 26. Salvador, 08 de dezembro de 2020. Jerônimo Rodrigues Souza. Secretário da Educação.

PORTARIA Nº 967/2020  
 O SECRETÁRIO DA EDUCAÇÃO DO ESTADO DA BAHIA, no uso de suas atribuições legais.

Colégio Estadual Governador Lomanto Júnior	Presidente: José Ricardo Monteiro Nascimento Teseiro: Tânia Conceição B. de S. Santos Encarregado: Gelva da Cruz	Diretor Vice-Diretor REDA	11.317.884-7 11.236.628-5 11.613.748-4
--	--	---------------------------	--

Art. 2º - Esta Portaria entra em vigor na data de sua publicação.

Salvador, 07 de dezembro de 2020  
 Jerônimo Rodrigues Souza  
 Secretaria da Educação

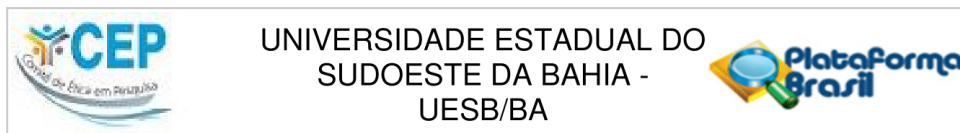
PORTARIA Nº 970/2020  
 O SECRETÁRIO DA EDUCAÇÃO DO ESTADO DA BAHIA, no uso de suas atribuições, RESOLVE:

Art. 1º - Determinar a mudança de denominação da instituição pública de ensino COLÉGIO ESTADUAL DO CAMPO LUIS EDUARDO MAGALHÃES, código MEC nº 29384389, código SEC nº 1176458, Processo SEI nº 011.8931.2020.0052082-83, localizado na Rua Santos Dumont, nº 429, município de Botuporã, criada através da Portaria nº 9614, D.O.E. de 30/12/1998, que passa a denominar-se COLÉGIO ESTADUAL DO CAMPO DE BOTUPORÃ, tendo como entidade mantenedora o Governo do Estado da Bahia.

Art. 2º - Esta Portaria entra em vigor na data de sua publicação.

Salvador, 07 de dezembro de 2020  
 Jerônimo Rodrigues Souza  
 Secretaria da Educação

## ANEXO 4 — PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP



### PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

#### DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

**Título da Pesquisa:** ESCOLA DO CAMPO NA CIDADE: CONCEPÇÕES E SENTIDOS DOS SUJEITOS DO COLÉGIO ESTADUAL DO CAMPO DE BOTUPORÁ

**Pesquisador:** CLEONICE MATOS AMARAL

**Área Temática:**

**Versão:** 2

**CAAE:** 52705621.0.0000.0055

**Instituição Proponente:** Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - UESB

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

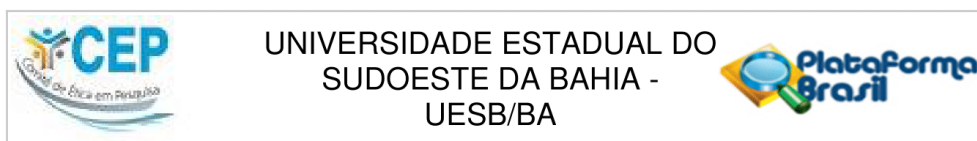
#### DADOS DO PARECER

**Número do Parecer:** 5.176.498

#### Apresentação do Projeto:

A Educação do Campo é uma modalidade de ensino da realidade brasileira das duas últimas décadas e tem-se constituído como uma política educacional de grande relevância para garantir aos sujeitos camponeses o direito de acessar os conhecimentos historicamente produzidos e trabalhados pelas instituições escolares. Nesse sentido, a presente investigação se propõe a responder à questão: quais as concepções de Educação do Campo dos sujeitos do Colégio Estadual do Campo de Botuporá e quais os sentidos atribuídos à nova denominação escolar que a classifica como Escola do Campo? Trata-se de uma pesquisa participante de abordagem qualitativa que tem como objetivo analisar as concepções de Educação do Campo dos sujeitos do Colégio Estadual do Campo de Botuporá e os sentidos atribuídos à nova denominação escolar que a classifica como Escola do Campo. Para produção de dados utilizaremos as técnicas: roda de conversa, entrevista semi-estruturada, observação participante, análise documental e questionário. O lócus de investigação será o Colégio Estadual do Campo de Botuporá (CECB). Para tanto, buscaremos definir uma amostra qualitativa de vinte e seis (26) sujeitos que estarão de acordo em participar da pesquisa, sendo estudantes, professores, profissionais de apoio e serviço geral, direção e coordenação pedagógica. Serão observados os procedimentos éticos da pesquisa em todas as etapas dessa investigação. Para análise e interpretação dos dados utilizaremos a técnica de análise de conteúdo e como principal referência teórica o Materialismo histórico dialético. As expectativas delineadas com o presente estudo estão em contribuir com a comunidade escolar

**Endereço:** Avenida José Moreira Sobrinho, s/n, Módulo CAP, 1º andar (UESB)  
**Bairro:** Jequiezinho **CEP:** 45.206-510  
**UF:** BA **Município:** JEQUIE  
**Telefone:** (73)3528-9727 **Fax:** (73)3525-6683 **E-mail:** cepjq@uesb.edu.br



Continuação do Parecer: 5.176.498

lôcus dessa investigação no sentido de reconhecimento e constituição da sua identidade de pertencimento à Educação do Campo. No tocante a área pesquisada, esperamos contribuir no debate teórico-prático sobre concepções e sentidos presentes em uma escola do campo situada na cidade.

**Objetivo da Pesquisa:**

Objetivo Primário: Analisar as concepções de Educação do Campo dos sujeitos do Colégio Estadual do Campo de Botuporã e os sentidos atribuídos à nova denominação escolar que a classifica como Escola do Campo.

Objetivo Secundário:

1. Analisar os documentos, Projeto Político-pedagógico e Decreto Estadual, que caracterizam o Colégio Estadual do Campo de Botuporã dentro da modalidade Educação do Campo.
2. Investigar se os sujeitos do Colégio Estadual do Campo de Botuporã se identificam como sujeitos de uma Escola do Campo.
3. Compreender os sentidos atribuídos pelos sujeitos do Colégio Estadual do Campo de Botuporã à Escola do Campo.
4. Analisar as concepções dos professores, da coordenação pedagógica e da gestão em relação à Educação do Campo.

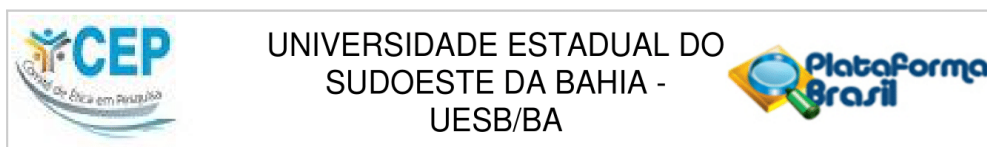
**Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

Apresentados pelo pesquisador conforme se segue:

Riscos: Dentro dessa investigação compreendemos que os riscos são mínimos, visto que, estaremos preservando a identidade dos colaboradores, não dando margens para constrangimentos. Entretanto, destacamos que dentro dos desafios de produção da pesquisa estaremos necessitando do uso do tempo dos colaboradores que poderão sentir cansados e também, com uma agenda com muitos compromissos. Mas, prevendo isso, abriremos a possibilidades de remarcação das entrevistas e encontros propostos, de forma a minimizar qualquer risco que possa afetar os participantes. Ressaltamos ainda que a participação é completamente voluntária com o objetivo de contribuir na produção do conhecimento.

Benefícios: Acredita-se que a presente proposta de pesquisa poderá contribuir para ampliar os conhecimentos da temática de estudo, pois apresenta relevância acadêmica e social ao propor uma discussão e aprofundamento teórico sobre as concepções e os sentidos dos sujeitos de uma escola do campo localizada na cidade, contribuindo na valorização das identidades dos povos camponeses a partir dos seus reconhecimentos de pertencimento à Educação do Campo e no

**Endereço:** Avenida José Moreira Sobrinho, s/n, Módulo CAP, 1º andar (UESB)  
**Bairro:** Jequiezinho **CEP:** 45.206-510  
**UF:** BA **Município:** JEQUIE  
**Telefone:** (73)3528-9727 **Fax:** (73)3525-6683 **E-mail:** cepjq@uesb.edu.br



Continuação do Parecer: 5.176.498

desenvolvimento de práticas pedagógicas contextualizadas que tenham sentido e significado para esses sujeitos. Dessa forma, o CECB poderá melhor a sua atuação na formação dos sujeitos das comunidades camponesas, atendidos por essa instituição de ensino. revisar sua proposta pedagógica a partir dos aprofundamentos teóricos promovidos por essa pesquisa.

**Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

Trata-se de uma pesquisa de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Mestrado Acadêmico Em Ensino – PPGEN, da Universidade estadual do Sudoeste da Bahia, da Linha de Pesquisa de Ensino, Políticas e Práticas Educativa, que aborda temática acerca das concepções da Educação do Campo e dos sentidos atribuídos para a Escola do Campo.

**Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

Apresentados pelo pesquisador conforme se segue:

- Informações Básicas do Projeto- 22/11/2021 21:42:59 -ok
- Projeto Detalhado / Brochura Investigador- 22/11/2021 21:32:52- Ok
- Cronograma - 22/11/2021 21:33:28- Ok
- Orçamento Financeiro -- OK
- Roteiro da Roda de conversa- 05/10/2021 16:31:02- OK
- Questionário -05/10/2021 16:29:44- OK
- Roteiro da Entrevista- 05/10/2021 16:28:54- OK
- TALE - 22/11/2021 21:35:25 -OK
- TCLE / Termos de Assentimento - 22/11/2021 21:33:12
- Autorização Coleta de dados -05/10/2021 16:11:06 - OK
- Folha de Rosto - 05/10/2021 15:20:56 OK
- Declaração de concordância- 05/10/2021 16:10:35 OK
- Declaração de Pesquisadores -05/10/2021 16:04:22 OK

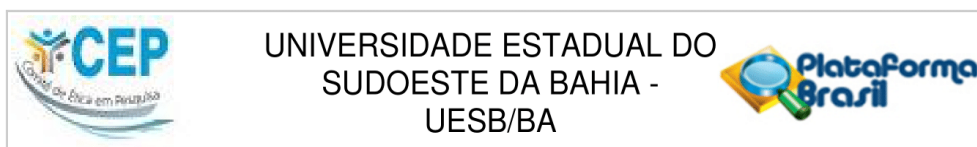
**Recomendações:**

Ver conclusão

**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

As pendências foram corrigidas e o projeto está aprovado. A pesquisadora precisa apenas estar

**Endereço:** Avenida José Moreira Sobrinho, s/n, Módulo CAP, 1º andar (UESB)  
**Bairro:** Jequiezinho **CEP:** 45.206-510  
**UF:** BA **Município:** JEQUIE  
**Telefone:** (73)3528-9727 **Fax:** (73)3525-6683 **E-mail:** cepjq@uesb.edu.br



Continuação do Parecer: 5.176.498

atento à seguinte solicitação:

Relatórios:

- Durante a execução do projeto e ao seu final, anexar na Plataforma Brasil os respectivos relatórios parciais e final, de acordo com o que consta na Resolução CNS 466/12 (itens II.19, II.20, XI.2, alínea d) e Resolução CNS 510/16 (artigo 28, inciso V).

**Considerações Finais a critério do CEP:**

Em reunião extraordinária no dia 17/12/2021, por videoconferência autorizada pela CONEP, a plenária deste CEP/UESB aprovou o parecer do relator.

**Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:**

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1822550.pdf	22/11/2021 21:42:59		Aceito
Outros	tale12a17anos.pdf	22/11/2021 21:35:25	CLEONICE MATOS AMARAL	Aceito
Cronograma	cronograma.pdf	22/11/2021 21:33:28	CLEONICE MATOS AMARAL	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	tcle.pdf	22/11/2021 21:33:12	CLEONICE MATOS AMARAL	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	projetodepesquisa.pdf	22/11/2021 21:32:52	CLEONICE MATOS AMARAL	Aceito
Declaração de concordância	termodeautorizacaoparausodeimagemse depoimentos.pdf	05/10/2021 16:10:35	CLEONICE MATOS AMARAL	Aceito
Declaração de Pesquisadores	declaracaodecompromissosparapesquisascomsereshumanos.pdf	05/10/2021 16:04:22	CLEONICE MATOS AMARAL	Aceito
Folha de Rosto	folhaderosto.pdf	05/10/2021 15:20:56	CLEONICE MATOS AMARAL	Aceito

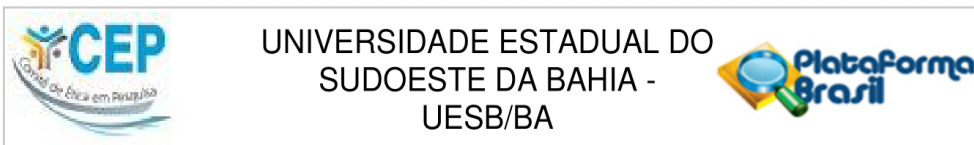
**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

**Endereço:** Avenida José Moreira Sobrinho, s/n, Módulo CAP, 1º andar (UESB)  
**Bairro:** Jequiezinho **CEP:** 45.206-510  
**UF:** BA **Município:** JEQUIE  
**Telefone:** (73)3528-9727 **Fax:** (73)3525-6683 **E-mail:** cepjq@uesb.edu.br



Continuação do Parecer: 5.176.498

JEQUIE, 17 de Dezembro de 2021

---

**Assinado por:**  
**Leandra Eugenia Gomes de Oliveira**  
**(Coordenador(a))**

**Endereço:** Avenida José Moreira Sobrinho, s/n, Módulo CAP, 1º andar (UESB)  
**Bairro:** Jequiezinho **CEP:** 45.206-510  
**UF:** BA **Município:** JEQUIE  
**Telefone:** (73)3528-9727 **Fax:** (73)3525-6683 **E-mail:** cepjq@uesb.edu.br