

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ UNIOESTE

CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO –

MESTRADO/PPGEFB

ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO

**FORMAÇÃO E PERMANÊNCIA DOS JOVENS NO MEIO RURAL:
CONTRIBUIÇÕES DO COLÉGIO ESTADUAL DO CAMPO PAULO FREIRE
EM FRANCISCO BELTRÃO - PR**

Gilberto Mattos Cordeiro

Francisco Beltrão – PR

2023

GILBERTO MATTOS CORDEIRO

**FORMAÇÃO E PERMANÊNCIA DOS JOVENS NO MEIO RURAL:
CONTRIBUIÇÕES DO COLÉGIO ESTADUAL DO CAMPO PAULO FREIRE
EM FRANCISCO BELTRÃO - PR**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado – Área de concentração: Educação, Linha de pesquisa: Sociedade, Conhecimento e Educação, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof.^a Dra. Suely A. Martins.

Francisco Beltrão – PR

2023

Ficha de identificação da obra elaborada através do Formulário de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da Unioeste.

Mattos Cordeiro, Gilberto

FORMAÇÃO E PERMANÊNCIA DOS JOVENS NO MEIO RURAL:
CONTRIBUIÇÕES DO COLÉGIO ESTADUAL DO CAMPO PAULO FREIRE EM
FRANCISCO BELTRÃO - PR / Gilberto Mattos Cordeiro;
orientador Suely Aparecida Martins . -- Francisco Beltrão,
2023.

158 p.

Dissertação (Mestrado Acadêmico Campus de Francisco
Beltrão) -- Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Centro
de Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Educação,
2023.

1. Escola do campo.. 2. Educação do campo.. 3. Juventude..
4. Ensino Médio.. I. , Suely Aparecida Martins , orient. II.
Título.

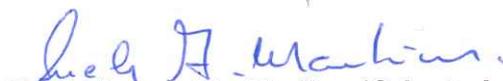
FOLHA DE APROVAÇÃO

GILBERTO MATTOS CORDEIRO

TÍTULO DO TRABALHO: *FORMAÇÃO E PERMANÊNCIA DOS JOVENS NO MEIO RURAL: CONTRIBUIÇÕES DO COLÉGIO ESTADUAL DO CAMPO PAULO FREIRE, FRANCISCO BELTRÃO - PR*

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Mestrado, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná, UNIOESTE, Campus de Francisco Beltrão, Área de Concentração: Educação, Linha de Pesquisa 02: Sociedade, Conhecimento e Educação, julgada adequada e aprovada, em sua versão final, pela Comissão Examinadora, que concede o Título de Mestre em Educação ao autor.

COMISSÃO EXAMINADORA



Suely Aparecida Martins (Orientadora)

Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE/FB)



Franciele Soares dos Santos

Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE/FB)



Marciane Maria Mendes

Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS)

Francisco Beltrão, 09 de maio de 2023

AGRADECIMENTOS

Muitas foram as pessoas que contribuíram para que esta pesquisa se realizasse, deixo o sentimento de gratidão a todas elas.

Primeiramente a Deus e a minha família pelo incentivo e compreensão no percurso acadêmico e em especial nos momentos dedicados a pesquisa.

À professora Suely Aparecida Martins, por me aceitar como seu orientando, pela sua paciência e pelas orientações ao longo da pesquisa.

Aos professores do Programa que muito contribuíram para o processo de pesquisa. Aos colegas de mestrado, por compartilharem suas experiências ao longo dos estudos.

As professoras Franciele Soares dos Santos e Marciane Maria Mendes, que participaram nas bancas de qualificação e de defesa contribuindo de forma expressiva para o enriquecimento da pesquisa.

Agradeço ao Programa de Pós-Graduação (PPGEFB), da Universidade Estadual do Oeste do Paraná, campus de Francisco Beltrão.

Ao Colégio Estadual do Campo Paulo Freire, aos educadores e educandos do 3º ano do ensino médio de 2022.

A utopia está lá no horizonte. Me aproximo dois passos, ela se afasta dois passos. Caminho dez passos e o horizonte corre dez passos. Por mais que eu caminhe, jamais a alcançarei. Para que serve a utopia? Serve para isso: para que eu não deixe de caminhar.

Las Palabras Andantes. (Eduardo Galeano, 1994).

RESUMO

CORDEIRO, Gilberto Mattos. **Formação e permanência dos jovens no meio rural: contribuições do Colégio Estadual do Campo Paulo Freire em Francisco Beltrão – Pr.** 2023. 158 p. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Área de concentração: Educação, Linha de Pesquisa: Sociedade, Conhecimento e Educação. Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Francisco Beltrão, 2023.

A presente pesquisa desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação - Mestrado, na Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste), campus Francisco Beltrão, na área de concentração em Educação, Linha de Pesquisa: Sociedade, Conhecimento e Educação, teve como objeto de estudo a formação e a permanência dos jovens no campo. O objetivo geral foi analisar a contribuição do Colégio Estadual do Campo Paulo Freire, situado no Assentamento Missões em Francisco Beltrão – Paraná, para a formação e permanência da juventude no campo. Através dos objetivos específicos, buscou-se: a) entender a Educação e a Escola do Campo inseridos historicamente na questão agrária brasileira e da luta dos movimentos sociais populares do campo; b) compreender de que maneira a Escola em nível médio e a Educação do Campo se articulam para contemplar às necessidades de formação dos jovens rurais no contexto da sociedade de classes; c) analisar os processos formativos escolares presentes no Colégio Estadual Paulo Freire, situado no Assentamento Missões em Francisco Beltrão-Paraná e suas contradições no que corresponde a identificação e permanência da juventude no campo. Optamos pela metodologia de pesquisa qualitativa seguindo de um estudo de caso, onde jovens educandos e educadores foram submetidos à questionários com questões abertas. Para isso, utilizamos o referencial teórico que nos ajuda a compreender a formação dos jovens educandos na escola do campo analisada, como também os processos que envolvem toda a dinâmica que permeia a escola. Assim, destacamos os autores: Alentejano (2012), Fernandes (2012), Stédile (2012), Araújo e D'Agostini (2012), Caldart (2012), Molina e Sá (2012), Bogo (2013), Snyders (2005); Frigotto (2009), Saviani (2011), Freitas (2018), Kuenzer (2017), Arroyo (2011), Martins (2020), Ghedini (2020), Wanderley, (2007), e outros. Desta forma, podemos afirmar que com a análise da proposta pedagógica adotada pela escola pesquisada, ampliamos a concepção do processo de formação dos jovens que frequentam o ensino médio do Colégio Estadual do Campo Paulo Freire. Concluímos que, diante dos obstáculos e contradições, que impactam a permanência dos jovens estudantes de permanecerem no meio rural, a escola consegue desenvolver uma prática pedagógica que se aproxima dos interesses da classe trabalhadora do campo. Isso, a partir da formação continuada, dando ênfase a identificação dos educadores com a Educação do Campo e com a realidade que a escola se insere. Mesmo assim, observamos que os jovens em sua maioria não estão convictos em permanecer no campo, pois eles ainda se sentem atraídos pela vida urbana e citam dificuldades de acesso, de falta de lazer, e outros como fatores que também dificultam a permanência deles junto as suas famílias.

Palavras-chave: Escola do Campo; Educação do Campo; Juventude; Ensino Médio.

Abstract

CORDEIRO, Gilberto Mattos. **Formation and permanence of young people in rural areas: contributions from Colégio Estadual do Campo Paulo Freire in Francisco Beltrão** – Pr. 2023. 158 p. Dissertation (Master) – Graduate Program in Education. Area of concentration: Education, Line of Research: Society, Knowledge and Education. State University of Western Paraná, Francisco Beltrão, 2023.

The present research developed in the Graduate Program in Education - Masters, at the State University of Western Paraná (Unioeste), Francisco Beltrão campus, in the area of focus on Education, Line of Research: Society, Knowledge and Education, had as its object of study the training and permanence of young people in the countryside. The general objective was to analyze the contribution of Colégio Estadual do Campo Paulo Freire, located in the Missões Settlement in Francisco Beltrão - Paraná, for the formation and permanence of youth in the countryside. Through specific objectives, we sought to: a) understand Education and the Rural School historically inserted in the Brazilian agrarian issue and the struggle of popular social movements in the countryside; b) understand how secondary school and rural education are articulated to address the training needs of rural youth in the context of class society; c) to analyze the school formative processes present in the Colégio Estadual Paulo Freire, located in the Missões Settlement in Francisco Beltrão-Paraná and its contradictions in what corresponds to the identification and permanence of the youth in the countryside. We opted for a qualitative research methodology, following a case study, where young students and educators were submitted to questionnaires with open questions. For this, we used the theoretical framework that helps us understand the formation of young students in the school in the protected field, as well as the processes that involve all the dynamics that permeate the school. Thus, we highlight the authors: Alentejano (2012), Fernandes (2012), Stédile (2012), Araújo and D'Agostini (2012), Caldart (2012), Molina and Sá (2012), Bogo (2013), Snyders (2005); Frigotto (2009), Saviani (2011), Freitas (2018), Kuenzer (2017), Arroyo (2011), Martins (2020), Ghedini (2020), Santos (2022), Wanderley, (2007), among others. Thus, we can say that with the analysis of the pedagogical proposal adopted by the researched school, we have expanded the conception of the training process of young people who attend high school at Colégio Estadual do Campo Paulo Freire. We conclude that, given the obstacles and contradictions that impact the permanence of young students in rural areas, the school manages to develop a pedagogical practice that approaches the interests of the rural working class. This, based on continuing education, emphasizing the identification of educators with Rural Education and also with the reality in which the school is inserted. Even so, we observed that most young people are not convinced to stay in the countryside, as they are still attracted by urban life and cite access difficulties, lack of leisure, among others, as factors that also make it difficult for them to stay with their families.

Keywords: Countryside School; Field Education; Youth; High school

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Caracterização dos educadores participantes da pesquisa.....80

Quadro 2: Caracterização dos jovens educandos participantes da pesquisa.....82

LISTA DE IMAGENS

Figura 1: Eixos formativos e interdisciplinaridade.....	86
Figura 2: Caderno de Planejamento Coletivo Interdisciplinar e Instrumental Metodológico.....	94

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

APEC – Articulação Paranaense por uma Educação do Campo

ASSESOAR – Associação de Estudos, Orientação e Assistência Rural

BDTD - Banco de Teses e Dissertações da Biblioteca Brasileira de Teses e Dissertações

BIRD - Banco Interamericano de Desenvolvimento

BM – Banco Mundial

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

CAIs – Complexos Agroindustriais

CANGO – Colônia Agrícola General Osório

CEE – Conselho Estadual de Educação

CEFFA - Centros Familiares de Formação por Alternância

CITLA - Clevelândia Industrial e Territorial Ltda

CNBB – Confederação Nacional dos Bispos do Brasil

CONTAG – Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura

COVID-19 – Coronavírus Disease 2019

CPT - Comissão Pastoral da Terra

CUT – central Única dos Trabalhadores

DCNEM – Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio

DEDI – Departamento da Diversidade

EdoC – Educação do Campo

EMBRAPA – Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária

EMBRATER – Empresa Brasileira de Assistência Técnica e Extensão Rural

ENERA - Encontro Nacional de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária

E-Tec – Escola Técnica

FETRAF– Federação dos Trabalhadores na Agricultura Familiar

FHC – Fernando Henrique Cardoso

FMI – Fundo Monetário Internacional

FONEC – Fórum Nacional de Educação

FUNDEB – Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica

GEFHEMP – Grupo de Pesquisa e Estudos de Formação Humana e Movimentos Sociais Populares

GETSOP – Grupo Executivo para as Terras do Sudoeste do Paraná

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

IDH – Índice de Desenvolvimento Humano

INCRA - Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

IPARDES – Instituto Paranaense de Desenvolvimento Econômico e Social

LDB – Lei de Diretrizes e Base

MASTEL – Movimento dos Agricultores Sem Terra do Litoral

MASTEN – Movimento dos Agricultores Sem-Terra do Norte do Paraná

MASTRECO – Movimento dos Agricultores Sem Terra do Centro Oeste

MASTRO – Movimento dos Agricultores Sem-Terra do Oeste do Paraná

MASTES – Movimento dos Agricultores Sem-Terra do Sudoeste do Paraná

MCP – Movimentos de Cultura Popular

MDA – Ministério do Desenvolvimento Agrário

MEB – Movimento de Educação de Base

MP – Medida Provisória

MEC – Ministério da Educação

MRAM – Modelo de Reforma Agrária de Mercado

MST – Movimento dos Trabalhadores Sem Terra

NEM – Novo Ensino Médio

NRE – Núcleo Regional de Educação

OAB – Ordem dos Advogados do Brasil

OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico

PCB – Partido Comunista do Brasil

PNAD – Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios

PNCF - Programa Nacional de Crédito Fundiário

PNE – Plano Nacional de Educação

PNERA – Plano Nacional de Reforma Agrária

PPP – Projeto Político Pedagógico

PRONACAMPO – Programa Nacional de Educação do Campo

PRONATEC - Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego

PRONERA – Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária

PSS - Processo Seletivo Simplificado

PT – Partido do Trabalhadores

QPM – Quadro Próprio do Magistério

RAAM – Reforma Agrária Assistida pelo Mercado

REFOCAR - Rede de Formação de Professores pelo Fortalecimento das Escolas Públicas do Campo: Caminhos de Conhecimento e Resistência

SEED – Secretaria de Estados da Educação

SENAC – Serviço Nacional de Aprendizagem do Comércio

SENAI – Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial

SENAR - Serviço Nacional de Aprendizagem Rural

SESC – Serviço Social do Comércio

SESCOOP – Serviço Nacional de Aprendizagem do Cooperativismo

SESI – Serviço Social da Indústria

SEST – Serviço Social de Transporte

TPE – Todos pela Educação.

UNE – União Nacional dos Estudantes

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

UNIOESTE – Universidade Estadual do Oeste do Paraná

UPF – Unidade de Produção e Vida Familiar

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	15
1 - QUESTÃO AGRÁRIA E LUTAS DOS TRABALHADORES DO CAMPO NO BRASIL.....	24
1.1 APONTAMENTOS SOBRE A QUESTÃO AGRÁRIA.....	24
1.2 A MODERNIZAÇÃO DA AGRICULTURA E A REORGANIZAÇÃO DOS TRABALHADORES RURAIS.....	31
1.3 ASPECTOS HISTÓRICOS DO ASSENTAMENTO MISSÕES.....	41
2 - EDUCAÇÃO, EDUCAÇÃO DO CAMPO E JUVENTUDES: O ENSINO MÉDIO NO CAMPO.....	46
2.1 O COLÉGIO ESTADUAL DO CAMPO PAULO FREIRE.....	47
2.2 A ESCOLA COMO AMBIENTE DE LUTAS E RESISTÊNCIA DOS TRABALHADORES.....	51
2.3 ESCOLA E EDUCAÇÃO DO CAMPO: ASPECTOS FORMATIVOS.....	63
2.4 ENSINO MÉDIO E JUVENTUDE DO CAMPO.....	70
3 – CONTRIBUIÇÕES DO COLÉGIO ESTADUAL DO CAMPO PAULO FREIRE PARA A FORMAÇÃO E PERMANÊNCIA DOS JOVENS NO CAMPO.....	78
3.1 O COLÉGIO ESTADUAL PAULO FREIRE E OS SUJEITOS DA PESQUISA.....	79
3.2 A IMPORTÂNCIA DA FORMAÇÃO DOS PROFESSORES.....	87
3.2.1 PLANEJAMENTO COLETIVO E DOSSIÊ DA REALIDADE.....	94

3.2.2 JORNADA DE SABERES/PLANEJAMENTO E VARANDA DA PARTILHA.....	98
3.2.3 PROJETO DE VIDA	101
3.3 A IMPORTÂNCIA DA RELAÇÃO FAMÍLIA - ESCOLA NA FORMAÇÃO DOS JOVENS/ESTUDANTES.....	107
3.4 A ESCOLA E A PERMANÊNCIA DOS JOVENS.....	113
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	121
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	127
ANEXOS.....	152
PARECER COMITÊ DE ÉTICA.....	152
QUESTIONÁRIOS.....	156

INTRODUÇÃO

Dos anos de 1950 até aproximadamente metade dos anos de 1990 houve um grande avanço dos processos migratórios do campo para a cidade no Brasil, tendo tido maior intensidade nos anos de 1970 e 1980. Processo que causou grande impacto social, principalmente nas grandes metrópoles e em todas as regiões brasileiras, como também nos padrões sucessórios da agricultura familiar.

Estudos realizados mostraram as migrações com um rosto jovem e feminino, ao longo de várias décadas. Camarano e Abramovay (1999), afirmam que somente na década de 1960 a proporção entre os sexos foi praticamente a mesma, nos demais períodos prevaleceu a migração feminina. Por isso, de acordo com esses autores, houve no decorrer dos anos, uma masculinização do campo e o envelhecimento da sua população. Com a preocupação de conter este processo e pela pressão de movimentos e organizações do campo, como o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), a Federação dos Trabalhadores na Agricultura Familiar (FETRAF) e a Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura (CONTAG), a partir de 2003, foram criadas várias políticas voltadas a esta população, tais como o Pronaf Jovem e o Nossa Primeira Terra.

Segundo Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) de 2015 aproximadamente 7.117.000 milhões de jovens entre 15 e 29 anos, cerca de 14,7 % do total de jovens nessa faixa etária estavam no meio rural. Sendo que na Região Sul, apenas 14% da população em geral vive na área rural, não destoando da média nacional que era de 15,28% no mesmo período. No que se refere aos jovens que residem no campo, na região Sul era aproximadamente 12,3%.¹ No que se refere aos dados de estudantes matriculados na educação básica da rede pública estadual do Paraná, no município de Francisco Beltrão, foram 589 matriculados em 2019 na área rural, segundo dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio

¹ Dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) de 2015, em virtude de não ter dados atualizados do censo (IBGE), este que não foi realizado em 2020 por consequência da pandemia da (COVID 19).

Teixeira (INEP, 2019). Vale lembrar que de 2019 para 2021, houve queda de 7,1 % nas matrículas no ensino médio, segundo Censo Escolar 2021.

Isto posto a Educação do Campo e a Escola do Campo têm como uma das suas preocupações a saída dos jovens do campo, já que desde sua gênese está voltada a realidade e as demandas das populações que vivem e produzem do/no campo. Isso quer dizer que a Educação do Campo, tem papel importante no processo de formação de sujeitos identificados e comprometidos com o lugar em que vivem, com desejo de darem continuidade à agricultura familiar de forma sustentável.

Neste sentido, a preocupação com a formação dos jovens no campo, é presente no interior do Colégio Estadual Paulo Freire, situado no Assentamento Missões em Francisco Beltrão, Paraná. De acordo com o seu Projeto Político Pedagógico (PPP), se propõe a desenvolver uma proposta que atenda as especificidades dos sujeitos do campo, com um ensino que se aproxime da realidade vivenciada, onde se busque também a desmistificação do campo como lugar de atraso. Por isso:

Um dos desafios é justamente pensar constantemente o papel condutor da educação e da escola no processo formativo humano, enquanto instituição que disponibiliza ação, tempo e espaço para que os indivíduos adquiram os instrumentos culturais produzidos pela humanidade, que não seriam acessíveis de outra forma, sem a mediação do ensino. (PPP, 2020, p.67).

Neste sentido, ainda conforme o PPP (2020, p.67), o ensino deve estar voltado para as várias dimensões da pessoa humana sejam elas filosófica, crítica, ética, estética, mas que caminhem para formação humana de forma integral. Por isso, a realidade da educação do campo exige para além da posição teórica, posição prática e política (CALDART, 2009).

O Colégio Estadual do Campo Paulo Freire de Ensino Médio está localizado no Assentamento Missões, constituído a partir da luta dos trabalhadores rurais sem-terra, vinculados ao (MST) no ano de 1996. Já a escola² iniciou suas atividades no ano de 2005, com atendimento de jovens do assentamento e de 11 comunidades vizinhas, todos filhos de agricultores familiares. A Escola de Ensino Fundamental e Médio obtém

² Utilizamos escola para nos referir ao Colégio Estadual do Campo Paulo Freire.

autorização de funcionamento através do Parecer 571/2005 e reconhecimento através da Resolução nº 1.130 de 18/04/2005, com três turmas simultâneas de 1º, 2º e 3º anos do Ensino Médio. O Ensino Médio obtém seu reconhecimento através da Resolução nº 4.445/09 em 21 de dezembro de 2009, sendo que somente a partir de 2015³ assumiu uma identidade própria que pudesse caracterizá-la com a Educação do Campo.

Nesse sentido, essa pesquisa se coloca diante das especificidades e dos processos existentes na escola e que objetivam a formação da juventude camponesa que habita o Assentamento Missões e frequenta o Ensino Médio no Colégio Estadual do Campo Paulo Freire. Ressalta-se que a referida escola é resultado de muita luta desde o princípio no assentamento, e como instituição de ensino embasada nos princípios da cooperação, ajuda mútua dos trabalhadores do campo, é resultado e instrumento de luta e embates com a cultura e a estrutura historicamente dominante no meio rural, isto é, dos grandes produtores.

A partir disso e considerando a história do assentamento, resultado da luta pela terra e da Reforma Agrária, nos questionamos qual a importância do Colégio Estadual do Campo Paulo Freire para a formação dos jovens que frequentam o ensino médio? Em que medida se consegue possibilitar uma formação em que os conhecimentos científicos se vinculem a realidade social e de reprodução da vida na comunidade, visando contribuir para permanência desses jovens no campo?

Desta forma, a presente proposta de investigação tem como objetivo geral analisar a contribuição do Colégio Estadual do Campo Paulo Freire, situado no Assentamento Missões em Francisco Beltrão – Paraná, para a formação e permanência da juventude no campo. E como objetivos específicos: entender a Educação e a escola do Campo como resultado da questão agrária brasileira e da luta dos movimentos sociais populares do campo; compreender de que modo a escola em nível médio e a Educação do Campo articulam-se para atender às necessidades de formação dos jovens rurais no contexto da sociedade de classes; analisar os processos formativos escolares presentes no Colégio Estadual Paulo Freire, situado no Assentamento Missões em

³ Seguindo, portanto, a Orientação nº 003/11 DEDI - Mudança de nomenclatura das escolas/colégios do campo no estado do Paraná (SEED/PR).

Francisco Beltrão-Paraná e suas contradições no que se refere a identificação e permanência dos jovens no campo.

Os motivos que justificam essa pesquisa perpassam minha história de vida⁴, onde a questão da migração dos jovens do campo para as cidades me despertou ao longo dos tempos questionamentos que envolvem essa temática, haja vista, que tenho origem familiar do meio rural, porém, ligada à prestação de mão de obra ao latifúndio, e isto em contato com algumas leituras na graduação produziram vários questionamentos e reflexões, mais especificamente no que tange a permanência, identificação com o meio e a exploração da mão de obra. Portanto, a natureza dessa pesquisa e os pressupostos que embasam as questões que me proponho a investigar levam a interessar-me pela temática em decorrência da realidade multifacetada e que envolve a vida dos jovens do campo enquanto se constituem como sujeitos membros de uma realidade que por anos foi negligenciada e que necessita de muita luta pela garantia de seus direitos.

Desta forma, saliento que pesquisar sobre esta temática, é importantíssimo, pois, me reaproxima do meio rural, pois como disse é minha origem. Nesse sentido, sinto-me provocado a desenvolver esta pesquisa desde o período de graduação em Pedagogia entre (2010-2013)⁵, mais especificamente quando fiz estágio obrigatório em uma escola municipal do campo no município de Francisco Beltrão. Aquele momento suscitou-me questões relativas à escola, a educação do campo como fatores importantes que envolve o cotidiano dos povos do campo e mais especificamente no que se refere a formação da juventude, para que esta possa dar continuidade a vida no campo.

A escolha desse tema sinaliza, ainda, uma contribuição para a área científica e acadêmica, pois busca trazer apontamentos, reflexões e possíveis subsídios sobre a formação escolar e sua relação com a permanência/identificação dos jovens no/com campo, questão esta que ainda requer uma análise qualitativa desta população específica. Pois como afirma, Castro (2015, p. 278), “A diversidade de realidades e

⁴ Utiliza-se, neste momento, o verbo em primeira pessoa, pois trata-se da motivação pessoal do pesquisador e que envolveu sua experiência particular e que contribuiu para a definição da temática de pesquisa.

⁵ Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE) – Campus Francisco Beltrão – Pr.

juventudes do campo ainda precisa ser mais explorada pelos pesquisadores; a juventude rural ainda permanece muito associada ao problema social da migração”.

Os estudos existentes com relação a temática abordam questões relevantes analisadas a partir do Banco de Teses e Dissertações da Biblioteca Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) dos últimos cinco anos aproximadamente (2016-2021). A maioria dos estudos analisados se referem a Programas de Pós-graduação *Stricto Sensu*, totalizando 16 trabalhos em nível de mestrado, sendo 06 na área de Educação: Silva (2016); Santos (2018); Volpato (2015); Wegher (2019); Canilha (2019); Silva (2019). Dois na área de extensão rural: Gonçalves (2015) e Silva (2019). Dois em Sociedade, ambiente e território: Santos (2017) e Viana (2017). Um em Desenvolvimento Rural e Sustentável: Tabarro (2018). Um em Economia Doméstica: Lopes (2018). Um em Desenvolvimento Rural: Vieira, (2016). Um em Educação do Campo: Silva (2015). Um em Sociologia: Oliveira (2017); e um em História: Callegari (2015). Em nível de doutorado foram 07 trabalhos, sendo: Martins (2019); Souza (2019); Queiroz (2019); Trindade (2015); Paula (2017) e Farias (2021).

Os trabalhos analisados e acima citados se referem a questões inerentes a juventude camponesa de acordo com a realidade de cada local que foi submetido a análise dos pesquisadores nos estudos verificados, e abordam temas como: construção de estratégias a partir dos modos de vida dos sujeitos do campo, destacando a agroecologia, geração de trabalho como fonte de renda para os jovens do campo, projetos de vida dos jovens, políticas públicas para a juventude, atividade não agrícola que possibilite autonomia financeira, redes sociais que podem influenciar a migração dos jovens, formação e participação política da juventude, imbricações entre educação e trabalho, questões de gênero, situações cotidianas da escola que se adequem a expectativas dos jovens estudantes, trajetórias de vida, formação dos jovens militantes como foco nos egressos do ensino médio, migração, influência e organização que viabilizem a participação em mobilizações. Temas de grande importância e que perpassam a realidade da juventude camponesa e estão ligados a permanência ou não da juventude no campo.

Embora os estudos realizados abordem questões pertinentes a problemática da permanência da juventude no campo, porém, consideramos importante nossa proposta à medida que traz como foco principal exatamente a questão direcionada a escola e a

educação do campo, mais especificamente a educação básica de nível médio enquanto possível fator preponderante para a formação e permanência dos jovens no campo, contribuindo com as pesquisas já existentes, isto é, ampliando o debate sobre esta questão primordial para a preservação da cultura camponesa.

Além disso, a partir do desenvolvimento desta pesquisa, entendemos que ela tem relevância social por contribuir no debate sobre o papel da escola como eixo central na dinâmica social das comunidades rurais em todo o país. E, ao mesmo tempo, denunciar o quão impactante pode ser o fechamento delas para a sucessão familiar e para o fortalecimento das comunidades rurais.

Para o encaminhamento da pesquisa nos baseamos na concepção do materialismo histórico-dialético “[...] sendo a *lógica dialética* “aplicável” indiferentemente à natureza e à sociedade, bastando o conhecimento de suas *leis* (as célebres “leis da dialética”) para assegurar o bom andamento da pesquisa” (NETTO, 2011, p. 12-13). Nesse mesmo sentido, Pires (1997), diz que o método citado, caracteriza-se pelo movimento das normas e da organização dos indivíduos em sociedade ao longo da história. Por isso, para esta autora afirma que “[...] o pensamento marxista, importa descobrir as leis dos fenômenos de cuja investigação se ocupa; o que importa é captar, detalhadamente, as articulações dos problemas em estudo, analisar as evoluções, rastrear as conexões sobre os fenômenos que os envolvem. Assim, o pesquisador de acordo os preceitos do método materialista dialético, “[...] na sua relação com o objeto, extrair dele as suas múltiplas determinações” (NETTO, 2011, p. 53). Enfim, o método materialista histórico-dialético, se apresenta como um meio de explicar a realidade social entendendo diversos aspectos que interferem diretamente nos movimentos que desenvolvem a sociedade (UTTA et al, 2019). Portanto, entende-se que, o método em questão, refere-se à condição material da existência humana, onde nos leva necessariamente ao entendimento de condicionantes históricos, fruto das contradições produzidas na sociedade, onde nos deparamos com um mundo em constante transformação, não sendo assim, um complexo das coisas acabadas (DANIELI et al, 2022).

Deste modo, nos propomos a analisar a importância da escola para a formação e a permanência dos jovens considerando a totalidade da materialidade social, bem como

suas especificidades, estando atentos as contradições que envolvem a escola e a educação do campo na atualidade.

Trata-se, portanto, de uma pesquisa qualitativa que de acordo com Minayo (1994), adota o princípio da subjetividade como constituinte dos fatos sociais, e isso é inerente as ciências sociais, segundo essa autora. Desta forma, os autores adeptos a essa abordagem de investigação, preocupam-se em entender o processo das relações sociais, que são permeados por crenças, valores e hábitos, mas também, entendemos, que são resultados da materialidade social capitalista e suas contradições. Com relação as técnicas de coleta de dados, as principais foram questionários com questões abertas e a análise de documentos. Além dos questionários que foram enviados para os sujeitos selecionados para a pesquisa (jovens e educadores), foi realizada uma conversa com os jovens em sala de aula (13 educandos dentre meninos/meninas), do período matutino.

Quanto aos critérios de seleção dos sujeitos da pesquisa, optamos por enviar os questionários a todos os jovens que em 2022 estavam cursando o terceiro ano do Ensino Médio no Colégio Estadual do Campo Paulo Freire, considerando estarem nos anos finais e com melhores condições de responder as questões propostas dado a experiência de percurso escolar, perfazendo 13 jovens respondentes do questionário. Além disso, consideramos importante enviar questionários com questões abertas aos educadores professores e equipe pedagógica da instituição⁶. Selecionamos aqueles que trabalharam na instituição há pelo menos cinco anos e que, presume-se, já possuem uma familiaridade e identificação com a proposta realizada. Porém, devido a rotatividade de professores no colégio, enviamos o instrumento de coleta de dados mesmo para aqueles com pouco tempo de trabalho na escola do campo. Tivemos uma devolutiva de cinco questionários.

Ponderamos, que inicialmente pretendíamos realizar entrevistas, mas ao longo caminho investigatório, surgiram obstáculos pessoais e sociais para a sua execução, dificultando a coleta de dados através das entrevistas. Lembrando que neste período passamos pela Pandemia da COVID-19 (Coronavírus Disease 2019) onde as aulas

⁶ A pesquisa passou pelo Comitê de Ética da Unioeste, obtendo autorização para a sua realização, conforme (50364621.5.0000.0107), seguindo os protocolos necessários com o objetivo de assegurar a integridade dos sujeitos participantes.

ficaram suspensas, não sendo possível dar andamento, naquele momento, as entrevistas programadas.

Também, foi analisado o Projeto Político-Pedagógico (PPP) da escola e documentos internos relativos à educação do campo, obras e textos elaborados por grupos de pesquisa e universidades, principalmente as informações analisados através de trabalhos desenvolvidos pelo Grupo de Pesquisa e Estudos de Formação Humana e Movimentos Sociais Populares (GEFHEMP), grupo este vinculado a Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE/FB), que pesquisa a Educação do Campo e que possui vínculo com a escola.

Os dados coletados através dos questionários com questões abertas e dos documentos foram analisados considerando o aporte teórico utilizado no decorrer da pesquisa, bem como as categorias empíricas provenientes do campo de pesquisa.

A pesquisa foi organizada em três capítulos. No primeiro capítulo, a partir de autores como Martins (1999), Silva (2010), Alentejano (2012), Fernandes (2012), Pereira (2012), Stédile (2012), entre outros, trazemos algumas considerações sobre a questão agrária brasileira e a luta dos movimentos sociais populares do campo por terra e pela reforma agrária, especialmente no Paraná. Entendemos que é a partir disso que podemos entender o surgimento do Assentamento Missões, em Francisco Beltrão e a efetivação da escola de nível médio nesta localidade.

Já no segundo capítulo, após situarmos o Colégio Estadual Paulo Freire, com base em autores como Snyders (2005); Frigotto (2009), Lombardi (2010), Saviani (2011), Araújo e D'Agostini (2012), Caldart (2012), Molina e Sá (2012), Bogo (2013), Ruiz (2014), Kuenzer (2017), Freitas (2018), entre outros, trazemos as bases teóricas que situam a educação e a escola na sociedade de classes, caracterizamos o Ensino Médio pelo seu caráter dual que, atualmente foi reforçado pela Lei nº 13.415 e pela BNCC, além disso, relacionado mais especificamente ao nosso objeto de estudo, trazemos a compreensão de educação do campo e sua relação com a juventude do campo.

No terceiro capítulo, realizamos análise dos dados empíricos, considerando as contradições, os processos formativos, as contradições que inerentes na sociedade conflitantes com a prática educacional para a formação dos sujeitos autônomos, os entraves e a resistência travada pela escola do campo que busca construir uma prática

educativa calcada nos princípios da educação do campo e os vários aspectos que envolvem a formação da juventude do campo que frequenta o ensino médio do Colégio Paulo Freire em Francisco Beltrão. Colégio este que atende jovens filhos de pequenos agricultores, e que nos últimos sete anos adota uma proposta de formação que busca a permanência desses jovens no meio rural. A partir disto, busca-se entender o papel da escola em questão e a formação no ensino médio para permanência dos jovens no campo.

Por fim, nas considerações finais a partir da análise da proposta adotada pelo colégio Estadual do Campo Paulo Freire, mesmo a escola estando inserida na sociedade que é permeada por diversas contradições, podemos dizer que, o processo de ensino está em conexão com os interesses da classe trabalhadora do campo. Concomitantemente, ao trabalho educativo ocorre a formação continuada dos educadores, buscando aproximá-los da realidade do campo. Todavia, os jovens, na sua maioria, manifestaram o desejo de sair do campo, destacando várias dificuldades para a permanência.

1 QUESTÃO AGRÁRIA E LUTAS DOS TRABALHADORES DO CAMPO NO BRASIL

O Colégio Estadual do Campo Paulo Freire encontra-se localizado no Assentamento Missões, no município de Francisco Beltrão, no sudoeste paranaense. Tanto o assentamento como a escola são resultados da luta dos trabalhadores do campo pelo acesso à terra e a escola, fazem parte, portanto, de um processo histórico que no Brasil tem sido caracterizado pela concentração de terras e pela expropriação, exploração e negação do direito à escola aos camponeses.

Assim, neste primeiro capítulo trazemos considerações acerca da questão agrária brasileira, além de demarcar alguns dos principais movimentos de luta pela terra que se fizeram presentes no país e mais especificamente na região sudoeste do Paraná. Nesta região destacamos a Revolta dos Posseiros ocorrida nos anos de 1950, sendo marca da questão da luta pela terra no período, além de trazer a organização do MST nos anos de 1980 e como o Estado respondeu por meio de programas e políticas de reforma agrária já nos anos de 1990 vinculadas aos ideais do neoliberalismo para com os países emergentes. Por fim, fechamos o capítulo apresentando o histórico do Assentamento Missões.

1.1 APONTAMENTOS SOBRE A QUESTÃO AGRÁRIA NO BRASIL

A questão agrária brasileira perpassa toda a história desde a descoberta pelos portugueses e envolve desde então interesses marcados por vários conflitos entre as diferentes classes de variadas concepções ideológicas, condições sociais, econômicas e culturais em nosso país. Pois como diz Martins (1999, p.101) “A questão agrária está no centro do processo constitutivo do Estado republicano e oligárquico no Brasil, assim como a questão da escravidão estava nas próprias raízes do Estado monárquico no Brasil imperial”.

Vale lembrar que existem elementos conceituais diferentes com relação à Reforma Agrária e Questão Agrária. A primeira é uma política pública de reparação para com a população rural que não teve acesso à terra, com o objetivo de mitigar os problemas agrários, porém, isso não quer dizer que ela seja determinante para a solução de todos os problemas que permeiam a questão agrária brasileira. Já a segunda, é uma questão territorial ampla dentro da estrutura do capitalismo, talvez a gênese das

desigualdades existentes em nossos dias. Aqui os conflitos são inerentes a essa questão, pois ela gera exclusão, exploração e desigualdades profundas, conforme é destacado por Rocha e Cabral (2016).

A partir da descoberta do Brasil pelos portugueses, os povos aqui encontrados passaram a conviver com a exploração exacerbada a partir da organização de produção adotada, baseada na extração de minérios e na monocultura agrícola. Inicialmente os portugueses aqui chegaram e se ocupavam do comércio do ouro, ferro e outros minérios e depois introduziram o cultivo de cana de açúcar, café entre outros, haja vista, de acordo com Rosa Lima (2017), a fertilidade do solo aqui encontrado privilegiava o cultivo de várias plantas que se transformaram em mercadorias para a Europa naquele momento. Conforme nos diz Stédile (2012, p. 22):

Com a invasão dos europeus, a organização da produção e a apropriação dos bens da natureza aqui existentes estiveram sob a égide das leis do capitalismo mercantil que caracterizava o período histórico já dominante na Europa. Tudo era transformado em mercadoria. Todas as atividades produtivas e extrativas visavam lucro. E tudo era enviado à metrópole europeia, como forma de realização e de acumulação de capital.

É nesse momento que se dá início a produção agrícola em larga escala, ou seja, a prática de que se utilizava da mão de obra escrava para a produção voltada à exportação. Pois, ainda segundo o autor citado, a colônia exportava cerca 80% de toda produção da época. Nesse momento, a terra era de propriedade exclusiva da coroa portuguesa, não havia propriedade privada, mas, na sequência ela adotou o regime de concessão de uso da terra, e isso era, naquele momento, hereditário, pois não era permitido a venda, , isto é a terra ainda não era considerada mercadoria até então. Ainda no período colonial⁷, aconteceram batalhas históricas em que a terra era o foco principal, como a Balaiada⁸,

⁷ A Coroa portuguesa estabeleceu a partir de 1530, através das capitânicas a proliferação das *sesmarias*, que eram áreas extensas de terras sublocadas a terceiros, sem qualquer exigência para quem era repassada essa área de terra, porém, diferente da forma adotada em Portugal, pois lá foi com o cultivo agrícola, além de incentivo ao camponês de permanecer no campo e amenizar o êxodo. No Brasil o abandono da terra não resultou em devolução, como em Portugal, também houve estímulo a devastação, ou seja, deu-se aí origem a desigualdade na propriedade da terra (WELCH, 2012).

⁸ A Balaiada ocorreu entre 1838 e 1841, no território do Maranhão, essa revolta foi liderada principalmente por mestiços e escravos, em virtude da opressão dos prefeitos e do presidente da província na época. Portanto, envolveu os grandes proprietários, os balaios, que eram os escravos, mestiços,

também chamada de Guerra dos Bem-te-vis, a Guerra de Canudos.⁹ Por sua vez já na república acontece a Guerra do Contestado.¹⁰ Todas essas com fortes manifestações contra o poder de exploração dos grandes proprietários de terras.

Em 1850, a Coroa Portuguesa promulga a Lei nº 601, chamada Lei de Terras¹¹, que concedeu o direito de compra e venda de terras, tornando-as mercadoria. Esta legislação assim implementada, regulava a consolidação do latifúndio em território brasileiro, de acordo com Stédile; Fernandes (2005), que sem dúvida é ponto de partida para a desigualdade da propriedade no Brasil atual.

Sendo assim:

A questão agrária, portanto, é originada a partir da apropriação e da monopolização da propriedade privada da terra, o que permite a extração da renda da terra pelo capital, ao mesmo tempo em que também é condicionante da questão social, uma vez que é ponto de tensão entre duas estruturas sociais conflitantes: o campesinato, que é todo grupo social que produz a sua condição de existência no campo e a agricultura capitalista (latifúndio/agronegócio). (TAFFAREL et al, 2015, p. 210).

Logo, Welch (2012, p.143) afirma que “[...] transferiu para as futuras gerações uma estrutura fundiária dualista, de terras subutilizadas em forma de latifúndio e de terras superutilizadas em forma de minifúndio, bem como a formação social altamente estratificada”.

vaqueiros, índios e negros lutando contra a exploração das oligarquias regionais naquele momento (MATHEUS, 2018).

⁹ A Guerra de Canudos, foi um confronto popular de caráter socio religioso com o Exército, que aconteceu entre 1896 e 1897, na comunidade de Canudos, localizada no interior da Bahia. Região esta que naquele momento ensejou uma crise social e econômica com grandes problemas as pessoas que ali viviam. Segundo Hermann (1996), esse processo marcou o período de transição para o regime republicano, pelas destruições e mortes causadas a região.

¹⁰ Segundo Amador (2009), a Guerra do Contestado ocorrida entre 1912 e 1916, ocorreu entre os estados de Santa Catarina e Paraná, na região denominada Contestado. O que houve nesse local foi a revolta dos caboclos contra a concentração de terras que beneficiava fazendeiros e contra o governo federal que fizera a seção de terras a uma empresa estadunidense chamada, Brasil Railway Company que naquele período era responsável pela construção da estrada de ferro que iria ligar o Sul do país ao estado de São Paulo.

¹¹A Lei de Terras, promulgada em 18 de setembro de 1850, dispôs sobre as terras devolutas do Império, onde as possuídas pelo título de sesmarias foram demarcadas a título oneroso para empresas particulares, colônias nacionais e estrangeiras, dando caráter de mercadoria a terra naquele momento, conforme nos diz SILVA (2015).

Passadas três décadas do advento da Lei de Terras, oficializou-se a libertação dos escravos através da sanção da Lei Aurea¹² em 1888, que libertou os escravos da exploração nas grandes propriedades, porém, estes se dirigiram na época as cidades, desprovidos do direito à propriedade, haja vista, que as áreas de terra eram de posse de quem tinha poder aquisitivo, assim deram início a ocupações de áreas urbanas que futuramente se tornariam grandes favelas, e passaram a partir daí vender sua mão de obra.

Após esse momento, o campesinato se deu em duas vertentes, segundo Rosa Lima (2017, p.194), primeiramente envolvendo povos pobres advindos da Europa, em segundo é originado por povos brancos, negros e índios que foram migrando ao interior e dedicando-se as atividades de produção agrícola.

Passado esse período, segundo Rosa Lima (2017), ascende com muita força a burguesia industrial tornando-se aliada à oligarquia rural, onde estas trocam experiências no que se refere a modernização da produção agrícola. Desta forma, fica claro que após esse período histórico:

As oligarquias rurais continuam donas das terras, continuam latifundiárias e produzindo para a exportação, mas não mais detêm o poder político. As elites políticas – a burguesia industrial, agora no poder – fazem uma aliança com a oligarquia rural, tomam seu poder, mas a mantêm como classe social, por duas razões fundamentais: primeiro, porque a burguesia industrial brasileira tem origem na oligarquia rural, da acumulação das exportações do café e do açúcar, ao contrário dos processos históricos ocorridos na formação do capitalismo na Europa e nos Estados Unidos. A segunda razão: o modelo industrial, como era dependente, precisava importar máquinas, e até operários, da Europa e dos Estados Unidos. E a importação dessas máquinas só era possível pela continuidade das exportações agrícolas, que geravam divisas para seu pagamento, fechando o ciclo da lógica da necessidade do capitalismo dependente. (STÉDILE, 2012, p. 30).

Com isso, observa-se o processo de subordinação econômica da agricultura a indústria, além de iniciar-se o movimento intenso de migração do campo às cidades,

¹² Lei Aurea (Lei nº 3.353 de 13 de maio de 1888) sancionou e concedeu legalmente a liberdade aos escravos, abolindo a escravidão, porém, conforme Didier (2018) não possibilitou a integração social dos escravos a sociedade de forma que estes acabaram entrando para as estatísticas da miserabilidade, pois ficaram despossuídos de qualquer posse para a sua sobrevivência.

gerando mão de obra não utilizada nos centros urbanos, ou seja, um exército de reserva¹³ e com operários recebendo baixos salários.

À medida que a concentração de terras se mantinha e muitos camponeses eram expropriados das suas terras ou trabalhavam em situações de subordinação aos proprietários rurais, crescia também as manifestações no campo. Desse modo, surgiram em meados dos anos de 1940 as Ligas Camponesas exigindo reforma agrária na “lei ou na marra”. Elas perduraram até os anos de 1960, e demonstraram a organização dos trabalhadores do campo, articulando sua luta com setores urbanos e exercendo pressão política junto ao Estado. Vale lembrar que, assim como as Ligas Camponesas surgiram neste mesmo contexto, os Movimentos de Cultura Popular (MCP) e o Movimento de Educação de Base (MEB), estes influenciados diretamente pelos estudos de Paulo Freire, que conforme Maciel (2012, p. 328), parte da premissa de que:

[...] as classes populares como detentoras de um saber não valorizado e excluídas do conhecimento historicamente acumulado pela sociedade, nos mostra a relevância de se construir uma educação a partir do conhecimento do povo e com o povo provocando uma leitura da realidade na ótica do oprimido, que ultrapasse as fronteiras das letras e se constitui nas relações históricas e sociais.

Portanto, foi naquele momento que Freire propõe de acordo com sua concepção, uma nova perspectiva de educação, que a partir da realidade brasileira, buscasse a conscientização do povo. Portanto, “As experiências de Educação Popular passam a ter um caráter maior de organização política a fim de conscientizar e contribuir na organização popular” (MACIEL, 2012, p. 332). Deste modo, se faz oportuno afirmar que, a Educação Popular, nos moldes propostos por Freire, tem sua gênese nos programas de alfabetização de Jovens e Adultos e também nos Movimentos de Cultura Popular (MCP). Cabe salientar que nesta mesma época, exatamente em 1963, foi criada a Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura (CONTAG), e reconhecida

¹³ Segundo Fortes (2018), exército de reserva, assim chamado por Karl Marx, em sua obra a Crítica da economia política, que se refere a força de trabalho excedente as necessidades de produção. Assim, a proporção da população que está desempregada é de certa forma, um fator que inibe as reivindicações dos trabalhadores e dificulta também reajuste salariais, características essas nítidas do mercado de trabalho no capitalismo.

pelo decreto presidencial 53.517 em 1964, e que surgiu com objetivo de representar os trabalhadores rurais junto aos sindicatos espalhados pelo país (RICCI, 1999).

No que se refere as lutas dos povos do campo no estado do Paraná, estas fizeram parte do cotidiano dos camponeses de maneira mais acentuada a partir do final da década de 1940 com a chamada de Guerra de Porecatu, também chamada de (Revolta do Quebra Milho) que aconteceu na região norte do Paraná inserida dentro do contexto de colonização que se iniciou nesta região do estado em meados da década 1930 e 1940. Após a colonização, segundo Priori (2010), houve a chegada de grileiros que expulsaram os posseiros de suas terras e passaram a utilizar a mão de obra assalariada. Com isso, o posseiro e grileiro travaram uma grande batalha pela terra nesta região do estado, motivando uma grande resistência segundo o autor citado, onde posteriormente houve uma resistência armada para defender a posse das terras.

Os conflitos armados se iniciaram no ano de 1948 e findaram em 1951 com a presença de forças policiais no local. É importante salientar que o Partido Comunista Brasileiro (PCB) teve papel importante na intervenção e organização do movimento armado e do posterior conflito, onde segundo Priori et al (2012, p. 130), este partido propôs uma frente democrática de libertação nacional, com objetivo claro de implementar uma revolução agrária anti-imperialista, e que consistia na entrega das terras aos camponeses para que pudessem trabalhar. A partir disso, conclui-se que o PCB foi fundamental para a organização naquele momento dos camponeses junto ao proletariado.

Outra grande luta que se desenvolveu mais tarde, mais precisamente na década de 1950, foi na região sudoeste do estado, onde aconteceu a Revolta dos Posseiros. Esta que envolveu posseiros e companhias de terras, que travaram disputas conflituosas pela posse de terras. De acordo com Pegoraro (2008), foi permeado por enfrentamento e resistência contra as companhias grileiras. Lembrando que na região sudoeste do Paraná, no ano 1943, havia sido criada pelo governo federal a Colônia Agrícola Nacional General Osório (CANGO), pelo Decreto nº 12.417 do governo federal, com o intuito de colonizar esta região por pequenas propriedades. Fato este que acabou trazendo muitas famílias de origem do Rio Grande do Sul para colonizar a região.

Isto posto, segundo Orben (2015) a Revolta dos Posseiros teve o envolvimento direto de companhias colonizadoras que se instalaram na região sudoeste do estado a

partir da década de 1950, sendo a primeira delas a Clevelândia Industrial e Territorial Ltda (CITLA), em 1951 e em 1956, com a COMERCIAL (Companhia Comercial e Agrícola Paraná Ltda) e com a APUCARANA (Companhia Imobiliária Apucarana Ltda) no ano de 1957. Ainda de acordo com este autor, na maioria dos casos, os colonos não tinham o título da terra, e haviam chegado à região sudoeste do Paraná, palco do conflito, vindos de outras regiões do sul do país. Sendo assim, Pegoraro (2008, p. 110), nos diz que, os colonos sob a pressão das companhias de terras viram-se obrigados a iniciar uma disputa armada contra estas companhias que se concentraram na cidade de Francisco Beltrão, Pato Branco e em outras cidades vizinhas como Barracão, Capanema e Santo Antônio do Sudoeste. Desta maneira saliente-se que:

O conflito em si não foi muito extenso temporalmente, concentrando-se apenas no mês de outubro de 1957. Contudo, podemos dizer que foi resultado das experiências coletivamente vividas pelos posseiros do Sudoeste que, diante dos abusos sofridos, uniram-se para lutar contra o inimigo comum: as companhias de terra. Quando esse inimigo comum deixou de existir, ou seja, quando os escritórios das empresas colonizadoras foram fechados e seus documentos destruídos, a luta tornou-se dispensável. (PRIORI et al, 2012, p. 155).

Assim, de acordo com os autores citados, as aspirações dos posseiros começaram a ser atendidas nos anos posteriores ao conflito, onde as terras em questão foram consideradas de utilidade pública e de fins sociais para a questão de desapropriação.

De acordo com Pegoraro (2008, p.111-112), em 1961, após a desapropriação de algumas áreas de terra, como Gleba Missões e Chopim, o governo federal da época, cria em 1962 através do Decreto nº 51.431 de março de 1962, o Grupo Executivo para as Terras do Sudoeste do Paraná (GETSOP), para solucionar as questões relacionadas a terras, como desapropriações e projeto de execução da colonização das áreas citadas, com isso se chegou ao fim a indefinição jurídica que perdurava por vários anos, conforme o relato de Priori et al (2012, p.156). Cabe salientar que o GETSOP vigorou até 1974, quando foi extinto.

Após este período, no Brasil sob a ditadura militar, que perdurou entre 1964-1985, a classe trabalhadora do campo e da cidade acabaram sendo reprimidos em seus movimentos. As organizações sindicais que existiram, por sua vez, acabaram sob a tutela e controle do Estado, produzindo um sindicalismo assistencialista e pelego. Foi

neste momento histórico, por sua vez, que observamos um avanço no processo de modernização da agricultura brasileira, e ao mesmo tempo, especialmente a partir dos anos de 1970, um processo de reorganização dos trabalhadores rurais.

1.2 A MODERNIZAÇÃO DA AGRICULTURA E A REORGANIZAÇÃO DOS TRABALHADORES RURAIS

O advento da modernização da agricultura marca o pós-guerra, mais especificamente a partir dos anos de 1950 pelo mundo e ocorrida com maior intensidade no Brasil a partir da década 1970. Com a inserção de métodos tecnológicos, insumos químicos, mecanização, entre outros instrumentos tecnológicos mais modernos e conectada aos grandes complexos industriais, onde observa-se a partir de então a subordinação da agricultura a indústria.

Neste processo a agricultura familiar viu-se obrigada a se inserir no processo produtivo moderno, ou muitos se viram obrigados a migrar para as grandes cidades, elevando os patamares do êxodo rural no país. Conforme Ghizelini e Araguão (2019, p. 93), os novos processos da agricultura exigiam mais eficiência, de acordo com a nova dinâmica imposta pelo projeto de agricultura de produção em larga escala. Desta maneira:

A modernização da agricultura brasileira acompanha o movimento de difusão da REVOLUÇÃO VERDE pelo mundo, seja na acepção ideológica que contrapõe a modernização à Reforma Agrária, seja na acepção prática da utilização crescente de máquinas, insumos químicos e sementes melhoradas [...]. Este modelo agrícola produz uma radical inversão do princípio tradicional que regia a agricultura, isto é, sua adaptação a diversidade ambiental e sua vinculação a regimes alimentares diversificados. (ALENTEJANO, 2012, P. 478).

Destarte, segundo esse mesmo autor, no Brasil opta por dar ênfase as pesquisas agropecuárias num paralelo aos investimentos do capital com a criação no início dos anos 1970 da Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária (EMBRAPA). Nessa mesma época, o governo também criou Empresa Brasileira de Assistência Técnica e Extensão Rural (EMBRATER), com objetivo de prestar serviço de extensão rural. Pois, já se fazia necessário o apoio técnico naquele momento, dada era a guinada para a produção em larga escala. Nesse sentido, Silva (2010, p. 168) diz:

A partir da constituição dos complexos agroindustriais (CAIs) nos anos 1970, mudam não apenas os determinantes da dinâmica da agricultura brasileira. Na verdade, se deveria falar das várias agriculturas brasileiras. Já não se pode mais falar de um único determinante, nem de uma única dinâmica geral, nem de um único setor agrícola – o qual é, hoje, uma estrutura complexa, heterogênea e multideterminada. E que só pode ser entendido a partir de seus variados segmentos constitutivos – os CAIs –, com suas dinâmicas específicas e interligadas aos setores industriais fornecedores de insumos e processadores de produtos agropecuários e movimentos do mercado internacional.

Com isso, o que se percebe é que, vários fatores característicos do processo de produção capitalista avançaram sobre as atividades agrícolas que até aquele momento não faziam parte da dinâmica de produção na agricultura de base familiar. Porém, segundo Matos e Pessôa (2011, p. 297), “a modernização das atividades agropecuárias visava tão somente o binômio produção e produtividade, sem levar em conta todas as repercussões sociais e ambientais advindas, desse modelo”. Sendo assim, o trabalhador que se viu fora do campo naquele momento, foi rumo as cidades, aumentando cada vez mais a massa de precarizados nas periferias urbanas.

Para os defensores da implementação de meios modernizados de produção, suas afirmações eram de que somente com a melhoria das técnicas de produção de alimentos é que se evitaria a escassez de alimentos (PEREIRA, 2012). Contudo, vale salientar que a implementação de novas tecnologias na agricultura e na pecuária tem como foco o aumento da produção, portanto, busca atender diretamente ao capital, a necessidade de expansão das fronteiras agrícolas e conseqüentemente o aumento das exportações.

Porém, para os críticos do modelo implantado, a chamada Revolução Verde trouxe desigualdades sociais e de certa forma deixou os camponeses submetidos a dinâmica dos grandes fabricantes de produtos tecnológicos para a agricultura de acordo com a autora citada anteriormente. Ainda nesse sentido, é perceptível os prejuízos aos recursos naturais produzidos pelo modelo da Revolução Verde, este que é com certeza insustentável do ponto de vista ecológico para o cultivo agrícola.

Destarte, percebe-se a grande transformação que sofreu a agricultura a partir dos anos de 1970, visto que houve uma grande investida de setores industriais do capital financeiro, de tecnologia, de sementes geneticamente modificadas, equipamentos e aumento da capacidade de financiamentos para incentivar a produção agrícola, pois a modernização conservadora da agricultura teve campo fértil diante do modelo

ideológico e político do governo que tínhamos na época. Pois, segundo Martins (1999, p. 105):

[...] sobretudo para concretizar a própria intervenção do Estado no sentido de promover e alicerçar uma aliança entre terra e capital que reduzia o alcance de qualquer reforma agrária porque retirava do capital a necessidade de incluir em seus propósitos políticos o interesse por ela. Aliança cimentada, também, no plano mediante a repressão policial e militar que promoveria uma limitada reforma agrária dentro da ordem instituída pela ditadura. Aliança garantida política de incentivos fiscais e de subsídios para a conversão das empresas urbanas (indústrias, bancos, empresas comerciais) em proprietárias de terra.

Ainda de acordo com Martins (1999) o regime de governo da época assegurou a renda fundiária, questão esta fundamental para a acumulação no modelo capitalista agrário em sentido oposto ao modelo que predominava nos países hegemônicos. Wanderley (2014, p. 30) afirma que, “[...] a ideologia conservadora dos governos militares¹⁴, bem como suas práticas autoritárias e repressivas, favoreceu a consolidação do modelo da modernização conservadora no Brasil”. No entanto:

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

Assim, se percebe que principalmente durante a ascensão da modernização da agricultura brasileira se desprende por parte do governo federal apoio integral aos grandes produtores engajados na lógica de produção agroexportadora, que segundo Matos e Pessôa (2011, p. 296). “A modernização era vista como a forma de atingir o crescimento econômico e, por conseguinte, era apresentada como símbolo de progresso e de desenvolvimento”. Mas, o que se observa é que ela funcionou em detrimento de um modelo de agricultura familiar capaz de desenvolver e transformar tecnologicamente

¹⁴ De acordo com Prieto (2017), com o golpe de Estado em 1964, os latifundiários tiveram grande influência no processo de consolidação dos interesses da burguesia urbana, parte da classe média e principalmente de toda a força militar repressiva do Estado (forças armadas), ala conservadora do clero com fortes críticas as ações do governo de João Goulart e segundos estes aos supostos “ataques” morais e ideológicos dos comunistas a valores como a Deus, a família e a propriedade privada, e também dos movimentos camponeses da época. Nesse período também houve aumento da apropriação de terras públicas através da grilagem.

o processo de produção baseado na valorização do trabalho, na produção diversificada e sobretudo das condições dignas de vida dos povos do campo. Paradoxalmente o que vivenciamos foi de acordo com Silva (2019) um modelo de modernização da produção baseado em relações arcaicas entre patrões e trabalhadores, onde estes eram colocados sob condições desumanas de sobrevivência.

Outro fator importante que ocorreu naquele momento foi a ocupação por grandes empresas das chamadas fronteiras agrícolas. Esses casos, segundo Wanderley (2014), foram nocivos para os pequenos agricultores, pois além de corroborar com a expulsão destes do meio rural, isto é, com o êxodo rural, também os grandes proprietários passaram a contratá-los somente em momentos que eles necessitavam de mão de obra em suas terras, ficando o restante do tempo sem trabalho.

Para Alentejano (2012, p. 479), a modernização da agricultura trouxe “[...] profundas transformações nas relações de trabalho, com o avanço das relações de assalariamento, principalmente o temporário, em detrimento das formas de trabalho familiar subordinadas diretamente a grande propriedade [...]”. Além disso, segundo o autor, houve a partir daquele momento um maior controle das empresas transnacionais sobre a produção agrícola, pois estas são detentoras de uma forte estrutura tecnológica empregada nas produções em larga escala.

O êxodo rural¹⁵ iniciado na década de 1930, intensificou-se nos anos de 1970 impulsionado pela Revolução Verde e conseqüentemente pela modernização da agricultura brasileira, pois iniciava naquele momento um processo de expropriações, despejos, expulsões influenciadas pelos latifundiários sobre as políticas adotadas pelo

¹⁵ No ano de 1985 tínhamos cerca 17,9 milhões de pessoas no campo, já em 1995 já eram cerca de 15,2 milhões, sendo uma queda de aproximadamente 15%, segundo pesquisa do Departamento Intersindical de Estatísticas e Estudos Socioeconômicos (DIEESE, 2014), que estima, segundo estudos, que no ano de 2050 serão apenas 8% da população total do país vivendo no campo, sendo que teremos uma população total estimada em aproximadamente 226 milhões de habitantes e no campo serão aproximadamente 18 milhões de pessoas. Já de acordo com os dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) de 2015, cerca de 15,28 % da população vivia nas áreas rurais do país, destes na região sul eram aproximadamente 14% vivendo na área rural. Com isso, verifica-se que atualmente a migração campo cidade perdeu a celeridade que teve nas décadas de 1970 e 1980.

governo da época e que fez com que perdurassem os conflitos no campo. Isso, segundo Stédile (2012, p. 642) “[...] excluiu milhões de trabalhadores rurais, que foram expulsos para a cidade ou tiveram de migrar para as fronteiras agrícolas, em busca de novas terras”. Ainda nas palavras de Matos e Pêsoa (2011, p. 317) o modelo adotado como um método modernizador para a agricultura foi, “[...] nada mais que a reprodução de tramas do capital (concentrador, explorador, predador e excludente)”. Portanto, segundo Delgado (2010, p. 105) a “[...] expansão do agronegócio gera a ampliação do “setor de subsistência”, uma massa de trabalhadores desocupados e camponeses sem excedentes, descartados do novo processo de modernização técnica da agropecuária”.

Assim, resume-se que a modernização da agricultura contribuiu fortemente para a elevação da produção agrícola, sendo um processo ligado as grandes empresas agroindustriais e ao capital onde pouco contribuiu para a produção de alimentos ou para a redução da desigualdade, mas sim ao aumento das *commodities* favorecendo os agroexportadores, e com isso o que se viu e se vê, atualmente é o aumento da devastação ambiental e as consequências negativas a vida dos camponeses. Isto posto, vale salientar, por sua vez que reavivou os movimentos de luta pela terra, pois este modelo de produção agrícola acabou por intensificar a pressão sobre os camponeses e consequentemente fomentou a reorganização dos povos do campo, processo que pode ser observado no estado do Paraná.

Já na década de 1970, de acordo com Roos (2013, p. 04), a região Oeste do estado do Paraná foi palco de mobilizações e lutas em virtude dos camponeses que foram atingidos pela construção da Usina Hidrelétrica de Itaipu no Rio Paraná, onde muitos agricultores reivindicaram naquele momento uma indenização justa pela destruição causada pela construção da hidrelétrica.

Esta experiência vivida a partir do processo de construção de Itaipu contribuiu para o surgimento do Movimento dos Agricultores Sem-Terra do Oeste do Paraná (MASTRO), no ano de 1981, que encampou a luta pela reforma agrária. O MASTRO, surge então das dificuldades impostas principalmente a partir dos anos de 1970 aos agricultores e, segundo Moraes Junior (2011, p. 58), teve a participação do sindicato representando os interesses dos trabalhadores rurais daquela região do estado, mais precisamente em São Miguel do Iguçu, diante das situações que vivenciavam naquele momento.

Dando continuidade a este movimento de organização dos trabalhadores rurais, nos anos de 1982 e 1983, surgiram outros movimentos de luta pela terra em várias regiões do estado do Paraná, como o Movimento dos Agricultores Sem-Terra do Norte do Paraná (MASTEN), Movimento dos Agricultores Sem Terra do Litoral (MASTEL), e Movimento dos Agricultores Sem Terra do Centro Oeste (MASTRECO) e, na região sudoeste, o Movimento dos Agricultores Sem-Terra do Sudoeste do Paraná (MASTES). O MASTES recebeu naquele momento o incentivo da Associação de Estudos, Orientação e Assistência Rural (ASSESOAR), fundada em 1966 no sudoeste do Paraná e que é dirigida por agricultores familiares. Cabe enfatizar, segundo Roos (2013, p. 04), que os movimentos regionais de luta pela terra acima citados, surgiram nas décadas de 70 e 80 ainda com pouca articulação entre eles, porém todos naquele momento eram apoiados pela Comissão Pastoral da Terra (CPT), órgão este da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), que foi criada em 1975 para defender a causa dos camponeses. A CPT é alinhada à ala progressista da igreja católica, que a partir da Conferência dos Bispos de Medellín em 1968 e da Conferência de Puebla em 1979, fez a opção pelos pobres e pelo combate as mazelas sociais.

Portanto, os avanços no que se refere a reforma agrária são em grande parte resultantes da resistência e enfrentamento ao latifúndio e ao Estado em decorrência da ausência de uma política coesa de reforma agrária. Sendo assim, Roos, (2013, p. 08), salienta que, “[...] o campesinato paranaense e brasileiro tem retomado a sua terra usurpada pelos setores dominantes da sociedade, ou seja, pelo enfrentamento, pela rebeldia à condição imposta”.

Foi decorrente destas lutas no Paraná e de outras que aconteciam, especialmente no Rio Grande do Sul, que surge o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), que posteriormente tomou dimensão nacional. O MST se constituiu oficialmente em janeiro de 1984, na cidade de Cascavel, Paraná, no primeiro encontro nacional organizado para discutir sobre a causa camponesa e unificar os esforços, onde reuniram-se pessoas de diversos estados da federação. Segundo Roos (2013), as lutas pela reforma agrária passaram a ser mais amplas e debatidas em todo o território nacional, expondo enfaticamente a realidade desigual do meio rural a sociedade brasileira que passou a conviver então com as ocupações de áreas de terras pelos movimentos de luta pela reforma agrária. Pois:

Em cada estado onde iniciou a sua organização, o fato que registrou o seu princípio foi a ocupação. Essa ação e sua reprodução materializam a existência do MST, iniciando a construção de sua forma de organização, dimensionando-a. A luta é dimensionada em vários setores de atuação do movimento, como a produção, a educação, a cultura, a saúde, as políticas agrícolas e a infraestrutura social. Por meio desse processo de territorialização, o MST contribuiu para a formação de milhares de assentamentos e centenas de cooperativas e de associações agropecuárias. (FERNANDES, 2012, p. 496).

Assim se deu, portanto, a modernização da agricultura brasileira impulsionada pela inserção de um grande aporte financeiro e que buscou a expansão das fronteiras agrícolas. Com o advento deste desenvolvimento da agricultura de larga escala o MST surge na sequência ocupando a arena de debates no que se refere a questão fundiária brasileira, principalmente nos anos de 1980 quando surgiu.

Logo no primeiro ano da década de 1990, após o segundo Congresso Nacional do MST, onde participaram várias instituições como a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), Central Única dos Trabalhadores (CUT), Conselho Indigenista Missionário (CIMI), União dos Estudantes (UNE), Ordem dos Advogados do Brasil (OAB), e alguns partidos políticos. Porém, o que se enfatizou nos debates internos do MST, foi a questão da cooperação interna nos assentamentos pelo país, a fim de organizar-se para a produção nos assentamentos. (LOPES, 2004).

A preocupação com a escola e a educação no MST, já era tema de debates internos no MST, desde os anos de 1980, pois, em sua gênese esse movimento traz consigo a necessidade de ocupar a escola, isto é, “[...] a construção e a manutenção de uma escola dotada de um projeto social, que supere as condições existenciais atuais [...]”, de acordo com Martins (2009, p. 207). Este autor, ainda salienta que, a ocupação da escola acontece pela disputa de projetos que a orientam, e assim destaca também que a escola atual carece de projeto e perspectiva.

Mas, a partir dos anos de 1990, este debate passa a ter maior intensidade e segundo Kolling et al (2012), o MST passa a focar mais naquele momento na alfabetização e educação de jovens e adultos, a conquista de escolas públicas de ensino fundamental e médio nas áreas de assentamento, formação de educadores e outras ações relacionadas a educação que culminaram, por exemplo, no Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA).

Nos anos 2000, com a realização do seu V Congresso o MST adotou o seguinte lema, “Reforma agrária, por justiça social e soberania popular”, onde passa a defender principalmente a soberania alimentar, pois como diz Fernandes (2012, p. 498), “A luta pela terra passa a ser também uma luta pela comida. Estes são dois dos principais elementos da questão agrária do mundo globalizado.” Sendo assim, não significa que o MST superou várias barreiras desde sua gênese, mas o que se pode afirmar é que, o movimento colaborou grandemente para a política agrária no país e estimulou a diversidade de produção, características essas combatidas pelo agronegócio que prolifera a monocultura e a expropriação da mão de obra no meio rural. Assim, nas palavras de Fernandes (2012) o MST se concretizou como movimento de identidade diversa, pois reúne uma diversidade de pessoas de várias partes do país.

Dito isto, se percebe que a concentração das terras junto a desigual distribuição da renda gerou grandes problemas que são de natureza estrutural para o Brasil até a atualidade, tendo em vista as várias lutas da classe trabalhadora, dos camponeses, movimentos sociais e de vários outros setores constituídos na sociedade capitalista que travam ao longo dos tempos grandes debates e enfrentamentos com o Estado e contra os interesses dos grandes industriais, dos fazendeiros e do setor financeiro.

Desta maneira, entende-se que as várias conquistas, como legislações, legalização de áreas de terra e outras são na sua maioria derivadas de grandes esforços, mobilizações e lutas implementadas na sociedade. Nesse sentido Ramos Filho (2014, p. 172), diz que “A luta pela terra constrói cotidianamente um espaço de socialização política multidimensionado.” Assim, pode-se afirmar que com planejamento, formação de base, articulação política, engajamento pela causa é que se fortalece os debates e as negociações, para que haja de fato pressão suficiente diante da inércia do poder público.

Assim, conclui-se que:

São variadas as formas de luta e ações de resistência dos trabalhadores contra os processos de expropriação e exclusão que perpassam: o trabalho de base, a ocupação de terras, o enfrentamento com os latifundiários, a construção de acampamentos, a realização de marchas, as negociações com o governo, as ocupações de prédios públicos, a conquista de assentamentos, a reivindicação de políticas agrícolas, a implantação de escolas e de outros recursos básicos. (RAMOS FILHO, 2014, p. 172).

Logo, fruto de intensas pressões como destacado, o Estado brasileiro adotou historicamente medidas que visaram mitigar os conflitos que permeiam a realidade do campo. Referente a isso, surgiram duas propostas com intuítos diferentes, uma é a Reforma Agrária Redistributiva¹⁶ e outra é a Reforma Agrária de Mercado¹⁷.

Sendo assim, Modelo de Reforma Agrária de Mercado (MRAM) surge envolto de um contexto de crises no que se refere as políticas agrárias naquele momento, onde se deu já no final dos anos de 1990 a criação do Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA) como aspecto positivo, mas em contrapartida adotou-se um pouco antes ainda no primeiro governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC) entre 1995-1998, uma prática política de repressão aos movimentos sociais, neste caso especificamente o MST. Assim, o governo contava com “[...] a conivência da mídia, exercia crítica contínua aos movimentos sociais — sobretudo o MST — com os objetivos de desqualificá-los, enfraquecê-los e criminalizá-los” (CARVALHO FILHO, 2010, p. 42).

No ano de 2003, o governo do então presidente Lula incorpora vários programas criados anteriormente e que beneficiavam a pequena agricultura e cria o Programa Nacional de Crédito Fundiário (PNCF), linha de crédito que passou a fomentar aquisição de terras no país.

Então o PNCF, foi idealizado como um programa de regularização fundiária que naquela época substituiria a chamada reforma agrária tradicional que era a desapropriação de terras pelo Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCA), que segundo Silva (2012), foi um programa que seguiu os ordenamentos do MRAM, onde a compra e financiamento de terras foram fomentadas de acordo com seus preceitos. Assim, com apoio do Banco Mundial, os programas citados se incluem no que os estudiosos chamaram de Modelo de Reforma Agrária de Mercado.

De acordo com Pereira e Sauer (2011) a “Reforma Agrária Assistida pelo Mercado” (RAAM), teve grande apoio para sua execução pelo BIRD, pois o Brasil

¹⁶ Redistributiva, porque o objetivo era de redistribuir as terras de propriedade dos latifundiários e assim garantir a democratização dessas terras e com isso fazer valer a função social da terra as populações camponesas e mudar radicalmente as relações de poder econômico que se instituíram desde a colonização (ROSA LIMA, 2017).

¹⁷ Segundo Pereira e Sauer (2006), sugerida pelo Banco Mundial/BIRD, foi posta pelos interesses do grande capital, onde a terra é objeto de mercantilização em detrimento do campesinato. Desta forma, o governo brasileiro atendeu os anseios das instituições proponentes desta política.

adquiriu empréstimos junto a esta instituição para a implantação dos programas anteriormente citados e que nos governos do presidente Luís Inácio Lula da Silva entre 2003-2010 tiveram sua continuidade assegurada através do PNCF. Vale lembrar que o governo Lula transformou o PNCF em política e encerrando a prática de empréstimos para o programa junto ao BM. Porém, o governo do ex-presidente Luiz Inácio Lula da Silva após elaborar o segundo Plano Nacional de Reforma Agrária (II PNERA), ao encerrar seu mandato em 2010, não conseguiu realizar o planejado inicialmente para a Reforma Agrária no país, pois somente segundo Fernandes (2012, p. 497), “[...] incorporou a regularização como componente principal, enquanto milhares de famílias permanecem acampadas”. Com isso, se nota que o que foi planejado não se cumpriu para que se pudesse diminuir os problemas causados pela falta de atuação governamental para com as políticas agrárias.

É importante ressaltar que a RAM teve a intencionalidade de mitigar as pressões derivadas das ocupações de terras naquele momento em nosso país criando políticas de financiamento para aquisição de terras. Destarte:

O acesso à terra seria um dos componentes dessas políticas compensatórias, sendo que a novidade era que tal acesso deveria se dar pela via da negociação mercantil entre agentes privados financiada pelo Estado. Na leitura dos técnicos do BIRD, o Brasil oferecia, então, condições ideais como campo de teste em larga escala da RAAM: enorme demanda por terra, tendência de queda relativa do preço dos imóveis rurais em algumas regiões e, sobretudo, um governo politicamente alinhado ao programa neoliberal. Por sua vez, pelo lado do governo, era preciso não apenas dar respostas imediatas ao aumento da pressão social por terra, mas também pautar a maneira pela qual a problemática agrária devia ser tratada institucionalmente. Foi essa convergência de interesses que possibilitou a introdução de projetos e programas orientados pelo modelo de RAAM no Brasil. (PEREIRA e SAUER, 2011, p. 590 – 591).

Pois segundo Rosa Lima (2017), o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BIRD), passa a tecer críticas a reforma agrária administrada pelo Estado¹⁸, haja vista,

¹⁸ Assim, o BIRD alinhado aos objetivos do agronegócio, promove nos anos de 1990, iniciativas que levassem a celeridade nas atividades de compra e venda de terras, com isso substituir o modelo de “Reforma Agrária redistributiva”, este que era baseado na desapropriação de terras e que segundo o BIRD era um meio conflituoso, insustentável financeiramente e burocrático que dificultava a solução da reforma agrária pelo modelo de “Reforma Agrária de Mercado”, que colocado pelo BIRD como sendo, de menor

que de acordo com aquela instituição não atendia os interesses de mercado, pois o BIRD alegava ser conflituosa, insustentável financeiramente, de difícil legalização etc.

É a partir desta breve contextualização quanto a questão agrária e a luta e organização dos trabalhadores do campo que se insere o Assentamento Missões.

1.3 – ASPECTOS HISTÓRICOS DO ASSENTAMENTO MISSÕES

Inicialmente, cabe citar algumas características do município de Francisco Beltrão, que fica localizado na região sudoeste do estado do Paraná. Atualmente é o sétimo colocado do ranking IDH no estado do Paraná, num total de 42 municípios da região sudoeste, com índice em (0,774), acima da média estadual (IPARDES¹⁹, 2017). No setor de agropecuária destacam-se a bovinocultura leiteira e avicultura, atividades estas desenvolvidas em sua maioria por pequenos produtores.

Em Francisco Beltrão, no que se refere ao êxodo rural, este ocorre com maior intensidade a partir dos anos 1980, pois naquele momento instalaram-se no município algumas indústrias, sendo a maior delas o frigorífico Chapecó que posteriormente passou a ser da Sadia, isto acarretou que muitos trabalhadores rurais migraram para a cidade e acabaram suprimindo a mão de obra que o comércio e as empresas locais necessitavam (MONDARDO, 2009).

A população do município de Francisco Beltrão nos anos de 1990, época em que se deu início a mobilização que culminou com o assentamento Missões era de aproximadamente 65 mil habitantes. Sendo que destes, 52 mil aproximadamente residiam na área urbana do município, já 13 mil aproximadamente da área rural. Assim, o município de Francisco Beltrão tem um aumento da migração do campo para a cidade de 12% desde a última contagem populacional em 1991 e 1996 feita pelo IBGE. Nota-se, portanto, que a região sudoeste do Paraná naquele momento sofria uma forte migração campo/cidade, pois na área rural já tinha menos habitantes que a cidade, sendo aproximadamente 217.973 e 254.452 respectivamente. Processo esse, de acordo com

custo e de maior estímulo e dinamização ao mercado de terras, portanto, seguindo a lógica que permeia o agronegócio brasileiro (ROSA LIMA, 2017).

¹⁹ Instituto Paranaense de Desenvolvimento Econômico e Social.

Mondardo (2007), influenciado diretamente pela dinâmica do desenvolvimento da cidade na década de 1990 com a chegada na cidade da empresa Sadia S/A, atualmente BRF, que trouxe um dinamismo ao desenvolvimento urbano e populacional e necessidade de aproveitamento da mão de obra para produzir seus produtos, o que culminou no aumento da população urbana no município a partir daquele momento, que coincidiu com a falta de políticas públicas para atendimento aos pequenos produtores.

No que diz respeito, as propriedades rurais dos agricultores familiares na microrregião de Francisco Beltrão, elas possuem em média (14 ha), sendo que a área utilizada por este tipo estabelecimento rural é de aproximadamente (277.870 ha). (IBGE, 2017).

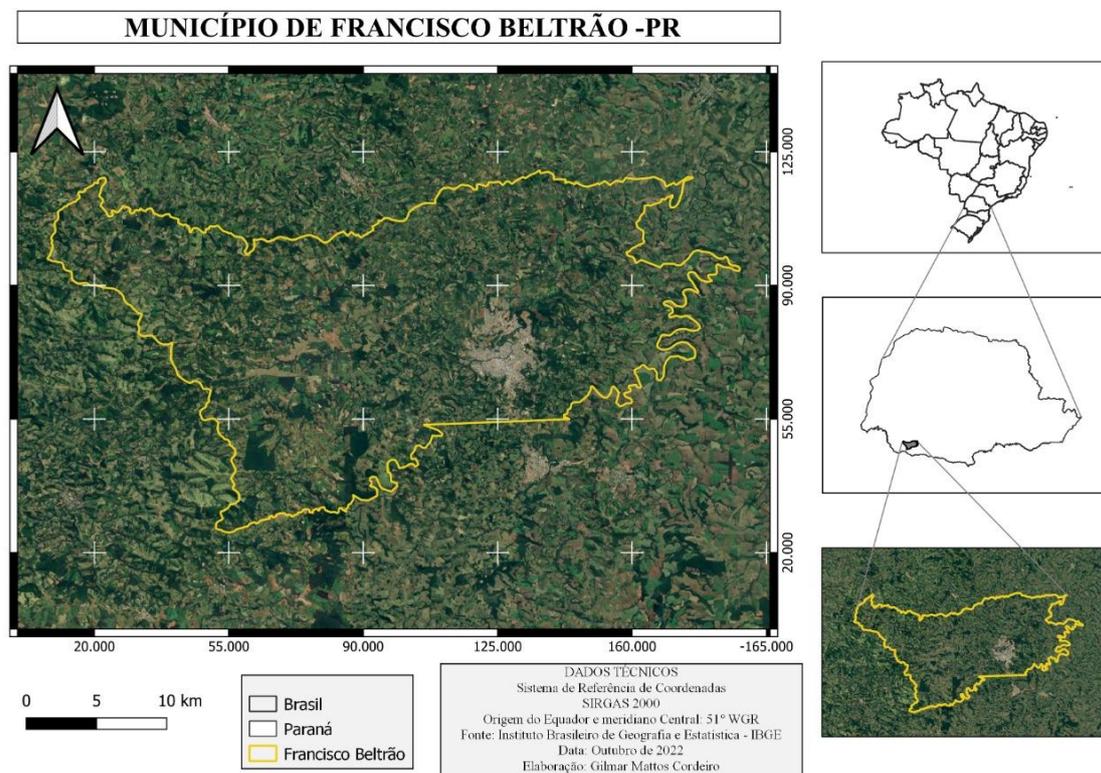
A atividade de destaque nas pequenas propriedades, é a pecuária leiteira, sendo que o município de Francisco Beltrão é maior produtor do Sudoeste. Atividade esta que colaborou para a melhorias nas propriedades, e especificamente, atendendo a uma demanda de mercado consumidor e a implementação de novas tecnologias no meio rural (IPARDES, 2012). Cabe salientar que além da pecuária leiteira, os produtores cultivam diversos produtos e há também destaque para a avicultura.

No início dos anos 2000, de acordo com Melo e Silva (2004 p. 260), a população rural do sudoeste paranaense chegou ao percentual de 39%, aproximadamente 6% a menos que em meados de 1996. Já, em 2010 foi constatado que a população rural da região sudoeste diminuiu para 10% em média em relação ao ano 2000, de acordo com (IBGE, 2010). Atualmente, o município de Francisco Beltrão, totaliza aproximadamente segundo (IBGE, 2021) 93.308 habitantes, sendo que 14.57% destes vivem na área rural do município. Porém, segundo estes autores mesmo com queda da população do campo, a região sudoeste ainda tem um grande percentual de pessoas vivendo no meio rural em relação as outras regiões do estado.

O assentamento Missões localizado em Francisco Beltrão, região sudoeste do Paraná, conforme indica mapa a seguir, se constituiu após uma intensa luta dos trabalhadores rurais sem-terra, vinculados ao MST. No início do ano de 1996, eles constituíram acampamento próximo à rodovia PR-483, até o momento da ocupação definitiva em maio de 1996, ano este que foi publicado o decreto de desapropriação da área, exatamente em 05 de novembro de 1996 pelo presidente da república na época,

Fernando Henrique Cardoso. Fato este que veio a contribuir para que não houvesse repressão e intimidação aos acampados, pois a área já havia sido desapropriada.

Mapa 1: Município de Francisco Beltrão/PR.



Fonte: IBGE (2022).

Inicialmente, a área de terra em questão tinha ido a leilão em abril de 1996, porém, não houve comprador. A partir desse momento é que começou a organização para a ocupação com o maciço apoio de sindicatos e da Associação de Estudos, Orientação e Assistência Rural (ASESSOAR), dando-se a ocupação em abril de 1996. Antes mesmo de acontecer o novo leilão que estava marcado para final de maio do mesmo ano, aproximadamente 320 famílias ocuparam a área, estas vindas de vários municípios da região sudoeste do Paraná. Vale ressaltar que a ocupação se deu de forma pacífica, muito pelo fato de a área em questão ser de propriedade de instituições financeiras.

A área desapropriada era de propriedade particular, mas tinha sido tomada em dívidas por instituições bancárias. Segundo Callegari (2015), o fato de que a área foi

desapropriada logo no ano de ocupação, contribuiu para que não houvesse repressão ou até mesmo se tentasse ordem de despejo pelas instituições que detinham a posse da terra junto ao poder judiciário, o que acontecia com frequência na época. Inicialmente, o assentamento se constituiu com 136 famílias segundo dados do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA) de Francisco Beltrão e posteriormente, passou a ser composto por três comunidades, sendo elas Rio 14, Nova União e Santo Augustinho.

Porém, as famílias que ocuparam a área, enfrentaram grandes dificuldades e contradições na concretização das estratégias e consolidação do assentamento. No que diz respeito a contradições nota-se explicitamente o embate entre os princípios da sociedade regida pelo capital financeiro e o fim social que norteia e objetiva a ocupação de áreas que se encontram em situação de não produção, por isso os efeitos conflitantes existentes na operacionalidade das ocupações de terras. No entanto, nota-se segundo Callegari (2015, p. 70), que um dos pontos observados é que “a constituição de famílias por parte dos filhos que optam em não rumarem à cidade, constroem suas casas no lote dos pais e passam a organizar e a trabalhar no lote da família”. A partir disso, pode-se dizer que esse o assentamento efetivado é lugar de inúmeras experiências e práticas inovadoras que certamente mesmo com as divergências existentes, contribuem para dar um novo redimensionamento para a concretização da luta pela conquista tão almejada da terra.

Entretanto, cabe salientar que os membros da ocupação daquela área de terra tiveram inicialmente dificuldades que são inerentes a cada indivíduo que se dispõe a lutar por tudo que se encontra sob a dinâmica do capital que expropria os indivíduos numa situação desumanizante. Porém, é importante ressaltar que, “[...] a organização inicial do assentamento seguiu, também, um indicativo político-ideológico do MST (em nível nacional) e das organizações populares, ou seja, a busca pelo fim do latifúndio e pela descentralização e democratização da terra como principal questão para o desenvolvimento rural” (RODRIGUES, 2006, p. 54).

Deste modo, percebe-se que ação organizativa desprendida pelo MST em nível nacional foi fundamental para a articulação na época da ocupação e posteriormente ao êxito das ações ali colocadas.

Com a ocupação da Fazenda Missões, percebemos o abismo e as contradições no que se refere a reforma agrária historicamente no país. Como ao longo da história as ocupações foram sempre rotuladas como criminosas pela elite agrária e até mesmo por órgãos do poder público, como afirma Callegari (2015, p. 68), atualmente ainda há a tentativa de criminalizar os movimentos sociais de luta pela terra, estes que foram e são importantíssimos para a organização e luta pela reforma agrária. O mesmo autor nos diz que, as ocupações são objetivadas por princípios de justiça social e que outra questão relevante para fundamentar uma ocupação, é a improdutividade da terra a ser ocupada. Desta forma, a concretização do Assentamento Missões é sem dúvida de grande valia para os sujeitos que se engajaram na luta pelas condições de sobreviver do campo. Deste modo:

As práticas de organização e resistência desses sujeitos foram a base da construção coletiva, que garantiu a conquista da terra pelos Sem Terra, motivados muito por suas experiências como camponeses, que mantinham relações com a terra e que não queriam abandonar o campo. (CALLEGARI, 2015, p. 77).

Contudo, Rippel e Taques (2015, p. 19) afirmam que “[...] mesmo com toda a luta para a conquista da terra alguns caminhos tomados por algumas famílias do assentamento conflitam com a proposta de uma vida de produção na terra”. E que segundo esses autores pode ser explicado pelo fato de que os sujeitos estão submetidos ao funcionamento de uma sociedade regida pelo capitalismo onde se predomina a busca pelo lucro.

No contexto atual, é importante ressaltar, que as famílias que residem no assentamento não estão ligadas de forma direta ao MST, Porém, ainda o MST tem conexão com a comunidade, como pode ser observado, por exemplo, todo ano no mês de maio quando se comemora a ocupação, são realizadas atividades que tem ligação com a cultura do movimento e, ainda, na escola que tem se organizado a partir da Educação do Campo. Salientamos, que a maioria destas famílias vivem dedicadas a pecuária leiteira, e plantio de cereais.

2 - EDUCAÇÃO, EDUCAÇÃO DO CAMPO E JUVENTUDE: O ENSINO MÉDIO NO CAMPO

No capítulo anterior destacamos sobre a questão agrária no Brasil e a organização e luta dos trabalhadores do campo, finalizando com o processo que levou a constituição do Assentamento Missões. Entendemos que tanto o assentamento como a escola são resultado da luta dos camponeses contra o processo histórico de expropriação e exploração que marca a questão agrária no país, inserindo-se, portanto, na luta de classes.

A educação e a escola têm sido instrumentos importantes nesta luta. Desta forma, neste capítulo, buscamos refletir sobre a educação e a escola inserida na sociedade de classes e como espaço de lutas. Entendemos que o Ensino Médio, a educação e a escola do campo, assim como a juventude do campo podem ser mais compreendidas quando analisadas nesta perspectiva. Logo destacamos que a importância da “[...] escola para as comunidades é alta, uma vez que, muitas pequenas comunidades rurais se decompõem por completo com o fechamento da escola” (MARTINS, 2020, p. 29-30).

Desta forma, buscamos compreender a dinâmica que permeou ao longo dos tempos a questão agrária no país, as lutas travadas pela implementação/concretização do assentamento citado e debater sobre o a amplitude da luta pela terra que transcende para a educação e a implantação da escola do campo na comunidade.

Iniciamos situando o Colégio Estadual do Campo Paulo Freire, seu processo de implantação, após a ocupação da área que escola se localiza, e seu percurso de atuação até os dias atuais. Em seguida, a partir do debate sobre a educação e a escola na sociedade capitalista, buscamos destacar o caráter dual do Ensino Médio brasileiro e que se manifesta nas escolas no campo. Estas escolas, além de serem atingidas pelas políticas educacionais que precarizam o ensino da classe trabalhadora do campo e da cidade, ainda convivem com a educação rural. Assim, trazemos o debate sobre a Educação do Campo e como esta vai na contramão da educação rural e do caráter dual do ensino médio. Trazemos, ainda, reflexões sobre o Ensino Médio, a Educação do Campo e a juventude, reforçando esta etapa da escolarização numa perspectiva da Educação do Campo como fator preponderante para a permanência dos jovens neste ambiente.

Vale lembrar que a escola escolhida como lócus desta pesquisa, está inserida na região Sudoeste do Paraná, esta que concentra o maior número de escolas do campo no estado. Por isso, se faz relevante para o fortalecimento da educação do campo nesta região, onde os estudos relativos a essa modalidade de ensino se tornam possibilidades de práticas formativas para enriquecer a formação dos jovens do campo.

Assim, afirmamos que a educação ofertada aos indivíduos do campo deve necessariamente envolvê-los em sua realidade, pois isto é imprescindível na construção do processo educativo emancipatório. Pois, a educação emancipatória é resultante do processo dialético. Desta maneira, ela deve estar organizada “no seu inter-relacionamento dialético com as condições cambiantes e as necessidades de transformação social emancipadora e progressiva em curso” (MÈSZÁROS, 2008, p. 76-77).

2.1 - O COLÉGIO ESTADUAL DO CAMPO PAULO FREIRE

De acordo com, INEP (2010, 2020) e PNAD (2020), a educação do campo teve em 2009, 6.315.074 matrículas, sendo que em 2019 registrou-se uma queda de 15,6%, passando para 5.328.818 matrículas. Porém, se verificou que apenas 75% da população em idade escolar no meio rural estava frequentando a escola. Isso, também está relacionado ao fechamento de escolas no meio rural. Pois, entre 2002 e 2019, 48% do total existente de escolas no campo fecharam, significando de 2002 a 2019 um aumento de 69% do fechamento de escolas (INEP, 2020).

Porém, a taxa líquida de matrículas no Ensino Médio entre os jovens de 15 a 17 anos, passou de 71,1% em 2019 para 74,4% em 2020, representando 11% a mais do que o registrado no ano de 2014, ano que entrou em vigor o Plano Nacional de Educação (PNE). (PNAD/CONTÍNUA, 2020). Já no Paraná de 2019 e 2021, o número de matrículas no ensino Médio diminuiu, sendo que em 2022, o estado teve uma queda de 7,1% nas matrículas para este nível de ensino. No último Censo da Educação Básica, em 2021, foram 322 mil matrículas no ensino médio de acordo com Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB, 2021).

No estado do Paraná são mais de 540 escolas estaduais no campo que estão distribuídas em 31 Núcleos Regionais de Educação, atendendo nos níveis fundamental e médio, conforme dados do Boletim da Articulação Paranaense por uma Educação do

Campo (2019). A região Sudoeste do Paraná é composta por três núcleos regionais de educação (Francisco Beltrão, Pato Branco e Dois Vizinhos), com 277 instituições de ensino, sendo 86 escolas do campo, e 22 delas oferecem Ensino Fundamental e Médio (PARANÁ, 2020).

A mesma região, em 2019, tinha cerca de 5.783 alunos matriculados nas escolas estaduais do campo. Sendo que NRE de Francisco Beltrão tinha naquele momento 44 escolas estaduais do campo, onde estavam lotados 455 professores efetivos do Quadro Próprio do Magistério (QPM) e 348 em regime de Processo Seletivo Simplificado (PSS) e 2.130 estudantes (BONAMIGO e BELLETIN, 2020, p. 232).

Bonamigo et al (2020, p.209) destacam que houve diminuição do número de estudantes que frequentavam as escolas públicas do campo na região. Em 2007 eram 8.919 estudantes nas escolas públicas do campo na região sudoeste do Paraná, já em 2019, eram 5.738 estudantes, portanto, uma diminuição de aproximadamente 35% no período de 2007 a 2019. No NRE de Francisco Beltrão, a diminuição do número de estudantes nas escolas estaduais do campo entre 2007 e 2019, foi de 3.781 para 2.130, respectivamente, de 44 escolas durante em todo esse período.

Em relação ao fechamento de escolas do campo, no período de 2007 a 2019, não houve o fechamento de escolas estaduais, porém, houve diminuição do número de estudantes de aproximadamente 35% de 2007 para 2019. (BONAMIGO; SILVA; GUIMARÃES, 2020, p. 209). No que se refere as escolas municipais, foram em toda a circunscrição do NRE de Francisco Beltrão, 5 escolas cessadas, sendo 01 em Barracão, 01 em Marmeleiro, 02 em Realeza e 01 em Santa Isabel do Oeste, todas entre os anos 2000 e 2019.

Quando nos referimos ao NRE de Francisco Beltrão, este de acordo com dados apresentados por Bonamigo e Cardoso (2020, p.252), em 2019 tinha 45 escolas públicas municipais do campo, distribuídas em 14 municípios de um total de 20 que compõe o referido NRE, com um total de 2.993 estudantes, índices estes, que são relevantes para dar ênfase ao desenvolvimento da educação do campo no município. Atualmente, neste núcleo, são 04 colégios que ofertam ensino médio no campo, sendo o Colégio Estadual do Campo Bom Jesus, no município de Marmeleiro, Colégio Estadual do Campo Marechal Deodoro, no município de Verê, Colégio Estadual do Campo Vista Alegre, no distrito de Vista Alegre em Enéas Marques e o Colégio Estadual do Campo Paulo Freire

em Francisco Beltrão que dá suporte a esta pesquisa, sendo que as demais escolas estaduais do campo atendem somente o ensino de nível fundamental.

Isto posto, o Colégio Estadual do Campo Paulo Freire de Ensino Médio, está localizado no Assentamento Missões à cerca de 21 KM da cidade de Francisco Beltrão e iniciou suas atividades junto à comunidade no ano de 2005, sendo fruto da luta dos trabalhadores do campo tanto pelo acesso à terra, como pelo acesso à escola e a educação do campo. Começou atendendo educandos do assentamento e de 11 comunidades vizinhas, todos filhos de agricultores familiares que sobrevivem num contexto de pequena agricultura e da produção de leite. Esses educandos são levados até o colégio por meio de transporte público e gratuito.

A implantação do colégio aconteceu no Assentamento Missões, decorrente da iniciativa do MST, das comunidades vizinhas e da Comissão Municipal de Educação do Campo, após um período de discussões, haja vista, que a região apresentava a necessidade de uma escola pela demanda de jovens estudantes advindos do ensino fundamental, da escola municipal já existente na comunidade.

O Colégio de Ensino Fundamental e Médio obtém autorização de funcionamento através do Parecer 571/2005 e reconhecimento através da Resolução nº 1.130 de 18/04/2005, que alterou a denominação do Colégio Estadual Paulo Freire de Ensino Fundamental e Médio para Colégio Estadual do Campo Paulo Freire de Ensino Fundamental e Médio a partir da referida resolução, com três turmas simultâneas de 1º, 2º e 3º anos do Ensino Médio. Em 10/12/2008, o parecer nº 245 aprova o Regimento Escolar da instituição. O Ensino Médio obtém seu reconhecimento através da Resolução nº 4.445/09 em 21 de dezembro de 2009. O Ensino Fundamental II já era ofertado pelo município desde 2001 e passa a ser incorporado pela rede estadual em 2010 através da autorização de funcionamento pela Resolução nº 5.646 de 27/12/2010. Do período de constituição da escola até 2011 o Ensino Médio funcionava como escola da cidade. Em 2011, a escola passa a ser chamada de Colégio Estadual do Campo Paulo Freire, mas conforme conversas informais com a equipe diretiva do colégio, ainda não assumiu nesse momento uma identidade própria que pudesse caracterizá-la com a Educação do Campo, esse processo somente iniciou-se no ano de 2015.

Neste ano, iniciou-se em parceria com a Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE) um projeto de extensão focado na rearticulação das escolas

públicas do campo com acompanhamento e formação de professores de algumas escolas e colégios estaduais do campo²⁰, vinculados ao NRE de Francisco Beltrão. Assim, o Grupo de Estudos em Educação, Formação Humana e Movimentos Sociais Populares (GEFHEMP), buscou contribuir para rearticular as escolas do campo, propiciando a formação continuada de professores e a interdisciplinaridade, com foco nos vínculos estabelecidos na comunidade.

Portanto, com o envolvimento da universidade, escola e comunidade, o projeto de extensão concentrou seus trabalhos na formação e articulação de professores que atuam na educação do campo, constituindo-se como espaço de formação e troca de experiências e práticas desenvolvidas nas escolas do campo. Assim, em 2017 surge a “Rede de Formação de Professores pelo Fortalecimento das Escolas Públicas do Campo: Caminhos de Conhecimento e Resistência (REFOCAR), tendo também o objetivo de propiciar vínculos identitários e de pertença nas escolas públicas do campo. É importante considerar que a REFOCAR está vinculada a Articulação Paranaense por uma Educação do Campo (APEC), que foi criada no ano 2000, e contou com o envolvimento de diversas entidades e sujeitos coletivos, entre eles a Prefeitura Municipal de Francisco Beltrão, Associação de Estudos, Orientação e Assistência Rural (ASSESOAR), Central Única dos Trabalhadores (CUT), Comissão Pastoral da Terra (CPT), Universidades, Movimentos Sociais do Campo, Sindicatos etc.

Isto posto, vale salientar que a Articulação Paranaense por uma Educação do Campo começa a ser gestada no Encontro Estadual que serviu de preparatório para a I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo, e desde então, vem dentro dos espaços coletivos contribuindo significativamente para a efetivação da Educação do Campo. Portanto, o processo destas ações se dá a partir dos sujeitos coletivos citados anteriormente sendo ações pautadas no diálogo com o governo (PAULA e BUFREM, 2021).

Consideramos que este movimento de rearticulação das escolas do campo contribuiu para o Colégio Estadual Paulo Freire buscar a efetivação de um trabalho formativo em consonância com a Educação do Campo, conforme consta no seu Projeto Político Pedagógico (PPP). Portanto, segundo PPP (2020) do colégio, a educação do

²⁰ Com a participação do Colégio Estadual do Campo Paulo Freire (PPP, 2020).

campo, se coloca com sua especificidade na construção do conhecimento onde possa propiciar uma formação que leve os indivíduos a consciência coletiva e sua autonomia, mas, sobretudo uma formação humana que atenda as perspectivas dos jovens camponeses.

Atualmente, o colégio conta com 67 educandos frequentando o ensino fundamental e 40 educandos que frequentam o ensino médio no período matutino e busca orientar seu trabalho a partir dos princípios da Educação do Campo.

Para darmos continuidade ao exposto, passamos a debater sobre as questões que instigam e que são inerentes ao colégio, especialmente de ensino médio e do campo, como instituição formativa e de luta contra hegemônica.

2.2 - A ESCOLA COMO AMBIENTE DE LUTAS E RESISTÊNCIA DOS TRABALHADORES

A escola como temos é derivada de uma sociedade caracterizada pela divisão de classes, por isso é arena de muitas lutas entre o proletariado e os donos dos meios de produção na sociedade capitalista da qual fazemos parte. Dito isto, Molina e Sá (2012, p. 325) afirmam que a escola “[...] se enraíza no processo histórico da luta da classe trabalhadora pela superação do sistema do capital”.

A escola ancorada na concepção de ambiente de lutas e resistência, é sem dúvida aquela que combate a divisão, a segregação e o antagonismo presente na prática educacional, logo, a escola “é espaço de acesso da classe trabalhadora à informação e ao conhecimento científico. Sendo assim, a materialização da escola é de suma importância [...]” (ARAÚJO e D’AGOSTINI, 2012, p. 143).

Todavia, embora a escola deva ser espaço importante para a resistência e luta da classe trabalhadora, dado o seu próprio caráter de classe, também se constitui como fundamental para a reprodução das desigualdades na sociedade capitalista.

Isto posto, é fato dizer que a escola esteve e está dividida, não diferente da constituição social estabelecida em classes antagônicas, conforme afirma Snyders (2005). Nesse sentido, há profunda negação ou desproporção em garantir o acesso, quanto menos a garantir a permanência. Assim:

[...] quando fração de tal forma ínfima da população tem escolaridade, o esforço e o dinheiro despendidos só beneficiam, na verdade, um

punhado dos já privilegiados. É exatamente com o dinheiro das massas populares, com o dinheiro de todos aqueles que nunca entrarão numa universidade, que as universidades funcionam [...]. (SNYDERS, 2005, p. 28.).

Por isso, nas sociedades capitalistas industriais, aqueles que são excluídos da escola ou das universidades, permanecem sempre a margem, fazendo parte do universo dos desassistidos da sociedade. Ou somente:

[...] educá-los, mas não demasiadamente. O bastante para aprendessem a respeitar a ordem social, mas não tanto que pudessem questioná-la. O suficiente para que conhecessem a justificação de seu lugar nesta vida, mas ao ponto de despertar neles expectativas que lhes fizessem desejar o que não estavam chamados a desfrutar. (ENGUIA, 1989, p. 112).

Nesse patamar, a escola de classes posta aos trabalhadores pela burguesia, lhes é dada a medida dos interesses de exploração que são inerentes a esta última. Deste modo, a escola é usada em favor da burguesia, como instrumento de domínio sobre os trabalhadores. Porém, segundo Ruiz (2014, p. 131),

[...] ao mesmo tempo em que atende aos imperativos do capitalismo, sendo essencial para a acumulação do capital e para a reprodução das relações da produção capitalista – função essa que historicamente é a que melhor vem cumprindo [...].

Portanto, de acordo com esse autor, a escola é caracterizada por um espaço permeado de contradições e forças antagônicas ao longo da história dessa instituição.

No que se refere a conquista de escolas públicas, vale salientar que, essa conquista é de implementar as ações educativas no sentido de que “... a escola é uma necessidade para que ela cumpra sua função social – a de educar” (MARTINS, 2009). Segundo este autor a escola posta para a sociedade atual corrobora com as premissas dos ideais do liberalismo, onde este visa disciplinar os indivíduos em detrimento de uma formação para a autonomia e emancipação humana. Nesse entendimento, podemos citar Mézáros (2005, p. 97):

Pois o *imperativo do tempo* do capital predominantemente no processo de reprodução material afeta diretamente não apenas as relações estruturais de exploração da sociedade de classes como um todo, mas impõe ao mesmo tempo seus efeitos negativos e humanamente empobrecedores sobre cada aspecto da atividade material e intelectual no *tempo de vida* dos indivíduos particulares.

Deste modo, para que seja superada a escola regida pelos ditames do capital, é necessário lutar e neste processo se coloca como importante a identificação dos mecanismos de exploração que as classes populares encontram-se imersas, bem como de suas contradições, por isso, a importância do conhecimento científico para este desvelamento e para a construção de outro modelo societário. Assim, se pode afirmar que a escola requerida pelos movimentos sociais de luta pela terra visa a superação total da que está posta na sociedade atual, que caminha alinhada aos interesses do mercado.

Concordamos com Araújo e D'Agostini (2012, p. 145) quando afirmam que a escola “[...] pode viabilizar a educação e a luta contra a burguesia, ou seja, ao mesmo tempo que transmite a ideologia dominante, contribui para a educação da classe trabalhadora”. Destarte a escola pensada para a classe trabalhadora é a que tem “... por função preparar e elevar o indivíduo ao domínio de instrumentos culturais, intelectuais, profissionais e políticos. Isso torna sua responsabilidade pesada e importante” (RODRIGUES, 2000, p. 64).

Do mesmo modo, Caldart (2012, p. 143) diz que “a escola é um espaço de acesso da classe trabalhadora à informação e ao conhecimento científico”. Logo, aponta como imprescindível a revolução social para que se possa dar novos elementos a prática educativa através de uma mudança de caráter da escola, que contraditoriamente a lógica burguesa consiga dar a ela novos rumos. Neste mesmo sentido, Vendramini (2009) diz que, a “a escola é síntese de uma relação estreita entre as crianças e jovens, suas necessidades mais imediatas, com as possibilidades de um projeto de vida mais amplo, de futuro.” Assim, é necessário, que a escola não seja apolítica, e esteja comprometida com a luta e o futuro da classe trabalhadora. Logo, “[...] a escola como mediadora dos saberes articula a diversidade dos mesmos e valoriza aquilo que é próprio da tradição cultural local” (BOGO, 2013, p. 103).

Snyders (2005) nos esclarece que o ensino pretendido pelas classes dirigentes com o objetivo de formar para a liberdade e o desenvolvimento pleno, entretanto, para as classes populares ficam submetidas a um ensino pobre, fragmentado. Assim, a escola acaba impossibilitando uma possível ascensão das classes populares. Apesar disso, para este autor, não se pode negligenciar o papel imprescindível da escola para a classe trabalhadora e para seu processo de emancipação e autonomia. Isto posto, Lombardi (2010) afirma que “[...] a escola é historicamente construção humana que se articula ao

processo de produção das condições materiais de sua existência, como uma dimensão da realidade humana, para além da mera reprodução da sociedade burguesa [...]”, por isso a relevância social de se lutar pela escola pública e pelo acesso e permanência nela, e pela construção do conhecimento científico.

Deste modo, fica claro que:

A escola é evocada como própria causa: “Nos países pobres, a escola gera a inferioridade social”; e a sua responsabilidade é tanto mais dramática quanto é exato que nestes setores não se trata de uma subordinação no seio de um grupo, mas sim de uma exclusão exterior ao grupo: “É intermédio da escola que uma maioria é mantida à margem da sociedade”. (SNYDERS, 2005, p. 76-77).

Para tanto, se faz necessário que a escola se volte para as origens das mazelas educacionais, onde seja possível rever as estruturas que levam aos resultados insatisfatórios, que se possa contestar os princípios por ela utilizados que reproduzem as desigualdades. Como diz Caldart (2012, p. 29), “[...] *construir uma capacidade coletiva ou um método de análise da situação atual de cada escola* e parâmetros para a avaliar a direção do movimento a ser desencadeado ou consolidado dentro e ou fora dela”.

O mundo contemporâneo exige uma formação cada vez mais adequada a realidade atual baseados naquilo que objetiva o pensamento progressista sobre a escola. Desta forma, segundo Snyders (2005), a cultura e a experiência vividas são primordiais para a escola no sentido de impedir que ela seja atraída pela sedução e a dinâmica das classes dominantes. Portanto, experiência e cultura devem ser pilares para manutenção da confiança da escola em promover prática consciente de interferência na realidade através de um processo de ensino que rompa com as estruturas sociais impostas. Assim sendo, Duarte afirma (2011, p. 132), “Ora, a escola precisa ir além do cotidiano das pessoas e a forma dela fazer isso é por meio da transmissão das formas mais desenvolvidas e ricas do conhecimento até aqui produzido pela humanidade”.

Numa perspectiva de emancipação humana, toda prática educacional deve ter a busca pela igualdade como princípio fundamental. Deste modo, fomentar as reivindicações dos trabalhadores do campo e da cidade é de extrema relevância, pois a união de escola e da classe trabalhadora somaria forças combativas e revolucionárias. Para isso:

[...] as relações no interior da escola precisam se transformar, ou seja, da competição para a cooperação e para o apoio mútuo. Uma tal transformação pressupõe, por sua vez, uma relação biunívoca e mutuamente enriquecedora entre professor e aluno e uma relação mais aberta entre a escola e a sociedade, a partir da ideia de coletividade e igualdade que constituem a base do comunismo. Trata-se, portanto, de uma concepção diametralmente oposta da burguesa e que enfatiza essa relação como forma de inserção do indivíduo, deixando de lado que se trata de uma sociedade marcada pelas diferenças de classes sociais, portanto, de homens. (LOMBARDI, 2010, p. 37-38).

Nesse viés, entendemos que historicamente a escola tem sido permeada por várias contradições, conforme Snyders (2005, p. 102), “A escola é um local de luta, a arena onde se defrontam forças contraditórias – e isto porque já faz parte da essência do capitalismo ser contraditório, agir contra ele próprio, criar os seus próprios coveiros”.

Portanto, a escola é com certeza ambiente de lutas entre a classe dominante e a explorada, esta que busca seu espaço se defrontando com o conservadorismo e assim estabelecendo-se como uma ameaça a lógica posta pelos dominantes. Nesse contexto, a escola não é uma instituição liberta e nem é campo exclusivo de repressão, mas sempre está disponível a interferências para a transformação necessária.

A escola historicamente é um espaço permeado por contradições, visto que, em seu interior e na sociedade capitalista encontra-se presente a luta entre opressores e oprimidos. Como diz Saviani, (2011, p. 10), “Numa escola democrática, essa luta não deve ser camuflada, mas explicitada, com o desvendamento de suas origens e de sua configuração atual, e a reflexão sobre como se dá a exploração e sobre perspectivas de sua superação”. Portanto, a prática escolar nesse sentido, deverá partir da realidade social, dentro daquilo que pressupõe uma formação ampla do indivíduo, isto é, ancorada nas relações sociais.

Logo, afirma Petitat, (1994, p. 07) que ao “evidenciar a participação direta ou indireta, consciente ou inconsciente da escola nos movimentos sociais através da História é colocar luz nova sobre as condições do presente, é não se deixar amarrar pelo imobilismo e pelo fatalismo da mera reprodução. É tentar unir produção da escola e produção da sociedade de amanhã”.

Partindo das questões levantadas até aqui sobre a escola, entendemos que o ensino médio tem reproduzido historicamente no Brasil a dualidade estrutural²¹ da sociedade de classes e que a recente reforma do Ensino Médio e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) ratificam esta dualidade. Deste modo:

[...] instaura-se e se perpetua, de um lado, a escola clássica, formativa, de ampla base científica e cultural para as classes dirigentes e outra pragmática, instrumental, adestradora e de formação profissional restrita e na ótica das demandas do mercado, para os trabalhadores. (FRIGOTTO, 2009, p. 131).

Logo, como Frigotto afirma, é perceptível a naturalização nos discursos alinhados com a ideia de legitimação vinda das relações estruturantes entre o capital e trabalho onde se tenta disseminar e suavizar estas relações em que todos são colocados em situações de uma pseudoigualdade de condições nas relações sociais norteadas pelo capital. Com isso, de acordo com Farias (2019) com a naturalização da realidade que se apresenta sob a forma da prática educacional dualista, cabe dizer que são cada vez mais nítidos os discursos afirmativos com o intuito de fundamentar e legitimar os resultados dessa prática estabelecida pela dinâmica expropriadora nos meios de produção do capital. Portanto:

Nessa concepção, para apreender a dualidade estrutural característica da escola capitalista é necessário colocar-se do ponto de vista daqueles que são dela excluídos. A repetência, o abandono, a produção do retardo escolar são mecanismos de funcionamento da escola e que fazem parte de suas características. É sua função discriminar, e isto desde o início da escolarização, na própria escola primária, que também não é única e que também divide. (CAMPELLO, 2009, p. 269).

²¹ A dualidade no sistema de ensino brasileiro se apresenta de forma explícita com o estabelecimento da chamada Reforma Capanema, que em 1942, segundo Campello (2009), criou por meio das leis orgânicas o ensino secundário, propedêutico e aristocrático para formar os intelectuais e por outro lado os ramos técnicos como: agrícola, comercial, industrial e normal para a formação dos trabalhadores, e estes por sua vez não tinham o direito de ingressar num curso superior, vindo a adquirir esse direito somente em 1961 com a Lei nº 4.024. Posteriormente em pleno período do governo militar, o tecnicismo ganha campo, devido as demandas do setor produtivo, e é beneficiado pela Lei nº 5.692/71, que extingue o ensino geral e torna obrigatório o ensino profissionalizante. Esta lei viria a ser revogada em 1982 pela Lei nº 7.044/82. Porém, esta também veio investida de um caráter conservador, onde reforçava a tese de um Ensino Médio para ingressar no ensino superior, mas que favorecia as elites, e aos trabalhadores uma formação fragmentada para atender as demandas do setor produtivo.

Segundo Tessari e Baliero (2014), ao longo da história, a escola teve a marca da dualidade, isto é, se justificou ser estratificada de forma a receber os filhos da classe trabalhadora com viés profissionalizante, já aos filhos das classes mais abastadas ofereceu e ainda continua por contribuir para o contato com as artes e as ciências modernas. Nesse sentido, nas palavras de Campello (2009), há dois modelos de escola na sociedade capitalista, a escola para formação da elite, onde esta controla o processo de trabalho e a escola para o proletariado que são formados somente para executar. Portanto, um processo educacional que separa a educação propedêutica da educação profissionalizante. “Tal dualidade, diretamente relacionada com a permanência da sociedade dividida em classes sociais” (KUHN, 2013, p. 56).

É neste viés que acontece a elaboração da Nova Base Nacional Comum Curricular e do Novo Ensino Médio, durante o governo de Michel Temer através da Lei nº 13.415/17, que derivou da Medida Provisória (MP) nº 746/2016, e alterou alguns dispositivos da LDB²², especificamente no que se refere ao Ensino médio, dando ênfase a flexibilização do currículo e a implementação de escolas em tempo integral.

Vale salientar que, naquele momento houve várias críticas com relação a implantação célere e sem um debate popular para a implantação da Lei nº 13.415/2017, sendo que o Fórum Nacional de Educação do Campo (FONEC), se colocou contrário ao Novo Ensino Médio, manifestando-se criticamente através do Relatório Final da Reunião Nacional Ampliada ocorrida de 26 a 28 de setembro de 2017, em Brasília-DF, sob a coordenação colegiada do FONEC, que contou com membros do MST e CONTAG e teve como objetivo fazer uma análise rigorosa da situação relativa à Educação do Campo no Brasil e nos estados da federação com as ações a serem desenvolvidas a partir daquele momento. E que teve seus trabalhos norteados sob a análise do tripé Campo, Políticas Públicas e Educação, dada a política educacional adotada pelo governo do Presidente Michel Temer (2016 – 2018), de combate a política educacional que neste caso afetou os movimentos sociais e populares de luta pela educação dos povos do campo que se instalou após o golpe de 2016 ao governo da presidente Dilma Rousseff (2011-2016).

²² Refere-se aqui ao Art. 36 LDB, que alterou o ensino médio composto pelos Itinerários Formativos (BRASIL, 2017).

A reforma do Ensino Médio, segundo Machado e Marsiglia (2018, p. 88), trata-se da expressão do pensamento conservador aliado a lógica mercantilista e ao pragmatismo no ensino. Tais alterações educacionais estão alinhadas aos preceitos Fundo Monetário Internacional (FMI), Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e outros organismos que orientam a flexibilização do ensino para atender a demandas neoliberais em prática nos países emergentes e que foram implementadas no Brasil a partir da década de 1990, com maior intensidade no governo do presidente Fernando Henrique Cardoso, e intensificadas a partir do impeachment da Presidenta Dilma Rousseff. Assim, a flexibilização do Ensino Médio com o advento da Lei nº 13.415/2017:

[...] insere-se em um quadro conceitual mais amplo: o da aprendizagem flexível, concebida como resultado de uma metodologia inovadora, que articula o desenvolvimento tecnológico, a diversidade de modelos dinamizadores da aprendizagem e as mídias interativas; neste caso, ela se justifica pela necessidade de expandir o ensino para atender às demandas de uma sociedade cada vez mais exigente e competitiva. (KUENZER, 2017, p. 337).

Nas palavras de Machado e Marsiglia (2018) a organização curricular mais flexível aproximaria o aluno a subordinação dos conteúdos as competências, descaracterizando as singularidades existentes na escola, levando, portanto, a uma deformidade dos verdadeiros objetivos pedagógicos.

A flexibilização do Ensino Médio teve nos últimos anos uma forte e intensa pressão dos setores privados²³, que organizados a partir do Movimento Todos pela Educação (TPE)²⁴, tem cada vez mais participado nos bastidores da administração

²³ No início da década de 1990, inicia-se um movimento de empresários voltado a agenda educacional, ou seja, voltada aos interesses do grande capital e sua inserção no universo da educação no Brasil. Estes empresários passam a debater uma reforma da escola e da educação que atenda aos interesses do capital, focando desta forma na formação de um trabalhador que domine as novas tecnologias e a organização do novo modelo empresarial. Esta proposta desde sua gênese teve o comando dos intelectuais orgânicos do capital, estes que vieram todos das organizações do terceiro setor para atuar junto ao Estado na elaboração de projetos para a educação, enfim, isso significou uma forte investida do neoliberalismo no setor educacional do país. Isso fez com que o Movimento Todos Pela Educação (TPE), com o consentimento do governo conseguisse organizar sua agenda educacional em paralelo com os interesses do capital (BERNARDI et al 2014; SOARES; MARTINS 2021).

²⁴ O Movimento Todos pela Educação (TPE) representando o setor financeiro e empresarial do país, dentre eles, (Fundação Bradesco, Fundação Itaú Social, Fundação Vale, Gol, Fundação Lemann, Instituto

pública brasileira e tem opinado nos espaços de debates sobre as políticas públicas que deliberam ações para esse nível de ensino. Visando enfaticamente com a aprovação da BNCC, uma formação técnica e profissional, colocando o jovem de encontro com o seu projeto de vida (KUENZER, 2017). Assim sendo, a proposta assim discutida vem em desfavor de um sistema educacional que leve a equidade e a autonomia. Destaca Kuenzer:

Em princípio, a aprendizagem flexível seria resultante do avanço da base microeletrônica; reduzi-la, contudo, a essa dimensão, é uma simplificação que atende apenas a interesses de caráter ideológico. A análise acurada dessa proposta, para ser adequada, precisa buscar suas raízes nas bases materiais que a geraram, o que extrapola os limites da tecnologia, atingindo as relações de produção que configuram o regime de acumulação flexível, cimentado pela ideologia pós-moderna. (KUENZER, 2017, p. 338).

Com isso, a autora é enfática em dizer que a aprendizagem flexível se ancora exclusivamente na distribuição desigual do conhecimento. Portanto, se percebe que a proposta traz a flexibilização focando nas competências²⁵ em detrimento da rigidez formativa torna o processo de formação mais tênue e flexível assim como já ordenavam as políticas do Banco Mundial (BM) a partir dos anos 1990 para os países emergentes. Década esta que ficou marcada pela grande incursão sobre estes países, no que se refere as políticas públicas voltadas ao campo educacional, como é o caso por exemplo, do Decreto nº 2208/97, que veio orientar o Ensino Profissional, retomando o que se propunha com o Projeto de Lei nº 1.603/96, que visava um ensino ligado a perspectiva de um novo modelo de desenvolvimento, portanto, veio dissociar o Ensino Médio, não permitindo a integração entre a Educação Básica e a Educação Profissional, ratificando

Unibanco e Instituto Natura) se apoderou do debate educacional fazendo seu *lobby* junto ao governo para implementar suas metas e interesses corporativos para o setor educacional, com objetivos educacionais muito pertinentes aos grandes grupos econômicos do país. Pois isso, claramente envolve a formação dos jovens, base para a força de trabalho dos setores industrial e empresarial. Portanto, dando ênfase ao discurso da qualidade educacional, estipulando assim a avaliação do rendimento escolar (EVANGELISTA; LEHER, 2012; BERNARDI et al, 2014).

²⁵ A pedagogia das competências é concebida de forma pragmática, trazendo incertezas e conseqüentemente mudanças a organização do trabalho, onde coloca os indivíduos a se adaptarem as novas formas de relações laborais. Assim, de acordo com Ramos (2012), a pedagogia das competências não fica apenas no universo escolar, mas fixa nas diversas práticas sociais, permeadas pela cultura de acumulação do capital, onde cada vez mais as pessoas são colocadas a compreender e dominar as técnicas dos meios de produção estabelecidos.

a dualidade historicamente existente no Brasil (DAVANÇO, 2008, p. 29). Assim, evidenciamos os princípios que norteavam as políticas educacionais a partir dos anos de 1990 de acordo com Guimarães (2008, p. 19), onde diz:

[...] que, por um lado, apresentava-se uma concepção pedagógica conservadora que propunha para o ensino médio uma escolarização clássica. Já para o ensino técnico, esta corrente propunha a preparação vocacional para o trabalho, de forma instrumental e no ambiente do trabalho. Do outro lado apresentava-se uma concepção pedagógica vinculada a uma perspectiva dialética gramsciana, que defendia prioritariamente a educação política das classes trabalhadoras, insistindo numa educação que surge com a organização popular, com os projetos educativos dos cidadãos.

Certamente esta última concepção trazida por Guimarães (2008) se enquadra com os objetivos do Decreto 5.154/04 que entrou em vigor no governo do presidente Lula, pois segundo Santos (2021, p. 44) buscou “[...] regulamentar a educação profissional no Brasil, também visou integrar e articular essa modalidade com o Ensino Médio, na tentativa de superação da dualidade [...]”, com alinhamento com as reivindicações de setores progressistas que atuavam junto ao governo federal. Com relação as políticas adotadas na área da educação durante os governos do Partido dos Trabalhadores (PT), podemos destacar o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos profissionais da Educação (FUNDEB), o (IDEB) criados em 2007, posteriormente foi publicada, em 2012, as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM), também em 2012, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, em 2014, o Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024, criado pela Lei 13.005/14, que vem determinar diretrizes, estratégias e metas para a educação nesse período, e entrou em vigor no governo da presidenta Dilma Rousseff (2011-2016). Vale destacar que tudo isso deriva de diversos debates internos no governo com a sociedade civil. No entanto, no que se refere a superação da dualidade, ela foi colocada como um desafio no cenário educacional brasileiro. Segundo os dados apresentados pelo Anuário Brasileiro da Educação Básica em 2021²⁶, apesar de obtermos pequenos avanços nos índices que

²⁶ A taxa líquida de matrículas, apresentou avanços de 71,1 % em 2019 para 75,4% em 2020, conforme PNAD Contínua. Sendo que representa 11 pontos percentuais a mais do que em 2014, primeiro ano de

dizem respeito a educação básica, as desigualdades ficam mais nítidas no ensino médio, tanto em relação a matrículas, quanto a permanência e conclusão deste nível de ensino, onde os mais prejudicados são os estudantes que pertencem as camadas mais pobres da sociedade. Pois, de acordo com os mesmos dados citados anteriormente, a cada dez jovens entre 15 e 17 anos dos domicílios mais ricos, nove estavam no Ensino Médio, já sete em cada dez jovens residentes em lares mais pobres, frequentavam a etapa adequada a sua idade, portanto, isso mostra uma defasagem advinda desde o Ensino Fundamental, ou em condições de evasão, ou até mesmo de abandono da escola.

Todavia se nos governos dos presidentes Lula e Dilma houve a tentativa de rompimento com a dualidade no ensino, isto se deu de forma contraditória. Decreto 5.154/04, manteve a possibilidade da oferta do Ensino Profissionalizante técnico concomitante, técnico subsequente e técnico integrado e, e durante o governo da presidenta Dilma, instituiu-se a legislação para os cursos citados²⁷. Mais tarde veio o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec) pela Lei nº 12.513/11, que abarcou programas como: o Brasil Profissionalizado, este que foi instituído em 2007 pelo Decreto nº 6.032, de 12 de dezembro do mesmo ano, que foi criado com o objetivo de ampliar as escolas de educação profissional, inclusive também a modalidade de ensino médio integrado a educação profissional. Já a rede E-tec foi criada em 2011 pelo Decreto nº 7.589, com a finalidade de desenvolver a educação profissional e tecnológica na modalidade de educação a distância, para expandir e de democratizar o acesso à educação profissional pública e gratuita no país. Todas estas políticas, segundo Santos (2020) se deram permeadas por profundas contradições, pois o mesmo governo que instituiu políticas voltadas a população do campo e para a classe trabalhadora, também instituiu políticas de concepção neotecnicista voltada aos interesses do empresariado, este que controla todo o sistema S.²⁸

vigência do Plano Nacional de Educação (PNE). Também, cresceu ao longo dos últimos anos a taxa de acesso de jovens de 15 a 17 anos a escola, pois em 2014 era de 89,0%, já em 2019 era de 92,5% passando para 94,5% em 2020.

²⁷ Resolução CNE/CEB Nº 6, de 20 de setembro de 2012, que estabelece as Diretrizes curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio.

²⁸ Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI); Serviço Social do Comércio (SESC), Serviço Social da Indústria (SESI), Serviço Nacional de Aprendizagem do Comércio (SENAC), Serviço Nacional de Aprendizagem Rural (SENAR), Serviço Nacional de Aprendizagem do Cooperativismo (SESCOOP) e Serviço Social de Transporte (SEST) (SANTOS, 2020).

No Novo Ensino Médio, a profissionalização técnica está inserida como um dos itinerários formativos que podem ser escolhidos pelos jovens, a partir daquilo que será ofertado pela escola. Assim, as mudanças propostas pela Lei 13.415/2017 e reforçadas pela BNCC estão em sintonia com interesses do mercado, pois fica claro que o objetivo da nova proposta é de formar subjetividades flexíveis de acordo com o novo modelo de formação proposto de acordo com a lógica mercantil. Como diz Freitas (2018, p.85) “com a ênfase no “básico” das “disciplinas básicas” e sua avaliação em testes padronizados, desenvolve-se um discurso técnico-científico de legitimação que tem forte aceitação no senso comum [...]”. Neste sentido, o Ensino Médio está colocado em sua organização curricular de acordo com os itinerários formativos, numa direção técnica profissionalizante:

[...] a formação profissional é disponibilizada de forma diferenciada por origem de classe, de modo a levar os que vivem do trabalho a exercer, e aceitar de forma natural, as múltiplas tarefas no mercado flexibilizado. Ser multitarefa, neste caso, implica exercer trabalhos disponibilizados pelo mercado, para os quais seja suficiente um rápido treinamento, a partir de algum aporte de educação geral, seja no nível básico, técnico ou superior. (KUENZER, 2017, p. 341).

Com a reforma, somente as disciplinas de Matemática, Língua Portuguesa e língua estrangeira serão obrigatórias, o restante das disciplinas, como diz Silva (2017) podem ser *diluídas*, o que a autora chama de “Ensino Médio Líquido”. Ainda segundo ela, é líquido porque afunda toda e qualquer chance de uma vida digna para a juventude, pois em meio a um ensino fragmentado, impossibilita também os indivíduos de irem conseqüentemente à universidade. Assim sendo, está explícito na reforma do ensino médio algumas das ideias defendidas pela classe empresarial brasileira para que se efetive uma formação que possa dar sustentação ao modo de produção do capitalismo. Tudo isso está posto aos jovens e a escola do campo também.

Sendo assim, a formação superficial que se propõe com a nova proposta, torna acessível ao mercado a mão de obra de acordo com as demandas e a necessidade dos setores produtivos do capital. Nesse mesmo sentido Marsiglia et al (2017, p. 119) aponta que:

Ao enfatizar as “habilidades”, as “competências”, os “procedimentos” e a “formação de atitudes”, e não destacar os conteúdos escolares, o trabalho educativo e o ensinar, o documento traz uma perspectiva que adaptar os alunos ao mercado de trabalho ou, mais propriamente, ao

“empreendedorismo”. Ou seja, com o crescente desemprego e a conseqüente diminuição do trabalho formal, o objetivo dessa formação é preparar os filhos da classe trabalhadora para o mundo do trabalho informal e precarizado, compatível com as novas demandas do capital para este século, voltadas para a acumulação “flexível”.

É nesse sentido que Frigotto (2017) diz que a nova BNCC é uma reforma que legaliza o *apartheid* social na educação no Brasil. Assim, conclui-se que nova Base Comum Curricular vai de encontro com o que Petitat (1994) diz que, o sistema de ensino num viés dualista é decorrente da sociedade capitalista, onde sempre se confrontam o proletariado e a burguesia, o trabalho intelectual e manual.

Enfim, as mudanças ocorridas com a aprovação da BNCC, reafirma os interesses hegemônicos com objetivos pedagógicos que não consideram as especificidades das disciplinas e coloca o ensino ancorado nas competências em detrimento de um processo concreto de aprendizagem, tendo como base o conhecimento científico.

Salientamos que em 2022 iniciou-se no estado do Paraná a implementação do NEM nas escolas conforme a Orientação N.º 011/2021 – SEED/DPGE/DLE. Desta forma, a implantação do NEM no estado do Paraná, ocorre de forma gradativa desde início do ano letivo de 2022 até sua implementação total em 2024, nas instituições de ensino públicas e privadas.

Até aqui apresentamos nosso entendimento da educação e da escola inserida na luta de classes e destacamos o caráter dual do Ensino Médio nesta sociedade, dando destaque especialmente para as reformas educacionais atuais – Reforma do Ensino Médio e BNCC – que atestam uma formação com base em habilidades e competências e que comprometem o acesso ao conhecimento aos jovens trabalhadores seja do campo ou da cidade.

Todavia, cabe avançar no sentido de compreender a EdoC e o Ensino Médio no campo. Assim, a seguir destacamos a Educação do Campo, expressão da luta de classes, que se contrapõe ao modelo de educação rural e ao atual modelo educativo consolidado nas reformas educacionais. Também trazemos algumas reflexões sobre o Ensino Médio no Campo e a juventude.

2.3 ESCOLA E EDUCAÇÃO DO CAMPO: ASPECTOS FORMATIVOS

A EdoC enquanto instrumento de formação de uma população que durante muito tempo esteve esquecida sempre foi objeto de grandes debates, lutas e permeado por grandes contradições, tanto na esfera pública quanto na sociedade em geral no que se refere a instrumentalização e a criticidade dos indivíduos do campo no sentido de superar as suas dificuldades e melhorar suas condições de existência. Portanto, a Educação do Campo é fruto das lutas protagonizadas pelos movimentos sociais do campo. “Esta educação pode ser entendida como uma forma de educação popular, principalmente por estar pautada na educação de massa e de classe, voltada para a transformação social a partir de princípios humanistas” (D’AGOSTINI, 2012, p. 459). Mas, é somente no final da década de 1990 que realmente o debate vai ganhar corpo, liderado pelos movimentos sociais populares ligados a reforma agrária e que se engajaram também na luta por uma Educação do Campo com um projeto de emancipação focado no desenvolvimento social, de sustentabilidade e de respeito também a diversidade e as subjetividades dos sujeitos.

O objetivo da EdoC, na perspectiva dos movimentos sociais populares do campo, está direcionado a formação dos trabalhadores dispostos a reagir contra a ordem do capital, como afirma Caldart (2009), dos sujeitos que se põe a frente para construir uma nova política de educação e reflexão pedagógica. Portanto, para agir politicamente em favor da população camponesa surge a Educação do Campo como instrumento de formação e de ressignificação da vida no campo, buscando mesmo com todas as contradições impostas, a transformação da realidade da classe trabalhadora do campo. Portanto, a luta e a implementação da EdoC produzem muitos embates com a lógica mercantilista do agronegócio, que expropria e expulsa os povos do campo. Assim segundo D’Agostini (2012, p. 459):

A educação do campo aproxima-se da educação popular em seus dois sentidos, ou seja, na luta pela escola pública e no movimento de educação popular, que é uma concepção pautada em valores humanos e na transformação social e que compreende a educação como um ato político.

A EdoC nasce no seio dos movimentos sociais da luta pela terra, com atuação mais enfática do MST. Este Movimento²⁹ ajuda a organizar e realizar em 1997 o I Encontro Nacional de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária (I ENERA) em Brasília. A partir daí se dá maior intensidade aos debates que se iniciaram nos anos anteriores em defesa de uma escola pública adequada ao meio rural e se intensifica a luta pelos direitos dos povos do campo, seguindo os preceitos constitucionais da Constituição Federal de 1988 (C.F.), que trouxe a garantia do ensino fundamental aos povos do campo, e em 1996, a LDB veio consolidar esse direito reconhecendo as especificidades e trazendo autonomia as escolas do campo.

Nesse sentido, a Constituição e a LDB trouxeram amplitude ao debate por direitos aos povos do campo, no caso desta última, especificamente no que se refere a educação direcionada a população camponesa. A LDB 9.394/96, em seu artigo 28, ao versar sobre a oferta da educação básica aos povos do campo, destaca a disponibilidade de um sistema de ensino que propicie a adequação as realidades locais de cada região, e adeque assim os conteúdos, com organização própria de acordo com as especificidades da realidade rural e em consonância com as atividades econômicas, climáticas e de trabalho da área rural.

Com isso, é possível verificar uma ruptura com relação aos ideais da educação rural que até então privilegiava a formação numa lógica do servilismo, desprovido de aspectos que consideram as subjetividades e historicidade dos indivíduos do campo. E assim busca outra estratégia, ou seja, a formação e a inclusão dos indivíduos do campo nas tomadas de decisões, levando em consideração, portanto, a pluralidade de aspectos históricos e subjetivos que permeiam a sociedade em sua totalidade.

Com o advento e afloramento das lutas encampadas pelos movimentos sociais em meados dos anos 80, criou-se espaços de debates que anos depois com o envolvimento de instituições de ensino e demais órgãos da sociedade civil organizada, culminou em políticas públicas de educação para os povos do campo a partir dos anos de 1990. Assim as diretrizes para educação básica do campo, focaram na realidade dos sujeitos sociais, ou seja, nos agricultores, extrativistas, ribeirinhos, indígenas, quilombolas e demais etnias que habitam na área rural do Brasil. No art. 2º das

²⁹ Utilizamos Movimento com letra maiúscula para nos referirmos ao MST.

Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas escolas do campo, institui uma série de princípios que tratam de aperfeiçoar todas as normas curriculares para a educação do campo.

Em seguida, mais exatamente em 1998, ocorreu a I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo, onde deu-se ênfase as lutas sociais dos povos do campo. Nesse contexto, também se deu a criação do PRONERA, que passou a vigorar em abril de 1998. Programa este, regulamentado pelo Decreto nº 7.352/2010, institui-se como política de Estado, portanto, significa a concretização como legislação e vem de encontro as lutas travadas pelos trabalhadores do campo (GHEDINI, 2017). Também entre os mais significativos programas está o Programa Nacional de Educação do Campo (PRONACAMPO), instituído em março de 2012 pelo governo federal sendo um amplo programa que visa melhoria do ensino destinado aos povos do campo e todas as modalidades. Com isso, se intensificou cada vez mais a discutir sobre a educação voltada a realidade dos trabalhadores do campo, que também abarca os quilombolas, indígenas, pois estes vinculam-se ao meio rural.

Ainda no tocante a legislação, é importante citar a inclusão da EdoC nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica através da Resolução nº 4, de julho de 2010, no Conselho Nacional de Educação (CNE) em concordância com o que preceitua o art. 28 da LDB 9394/96, onde diz que na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino irão promover as adaptações e adequações às peculiaridades da vida no campo em cada região. Portanto, após o I ENERA vimos grandes avanços no que se refere a legislação³⁰ que atende a EdoC, principalmente a partir dos anos 2000³¹ até meados do primeiro mandato do governo da presidente Dilma

³⁰ Parecer CNE/CEB nº 36 de 4 de dezembro de 2001 que trata das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo; da Resolução CNE/CEB Nº1, de 3 de abril de 2002, que instituiu as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo; do Parecer CNE/CEB Nº1, de 02 de fevereiro de 2006, que trata dias letivos para a aplicação da Pedagogia de Alternância nos Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFFA); do Parecer CNE/CEB Nº 3, de 18 de fevereiro de 2008, que trata do reexame do Parecer CNE/CEB nº 23/2007, que trata da consulta referente às orientações para o atendimento da Educação do Campo; da RESOLUÇÃO CNE/CEB Nº 2, DE 28 DE ABRIL DE 2008, que estabeleceu as diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo e do DECRETO Nº 7.352, DE 4 DE NOVEMBRO DE 2010, que veio dispor sobre a política de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA.

³¹ Nesse período, exatamente em 2006, tivemos a efetivação das Diretrizes Curriculares para a Educação do Campo no estado do Paraná (PARANÁ, 2006) que estabelece aos sujeitos do campo, o direito a

Rousseff (2011-2014). Desta forma, a Educação do Campo, a partir da luta dos movimentos sociais populares do campo, conseguiu disputar o direito a educação, fazendo avançar neste período a legislação em relação a escolarização de modo a abarcar os modos de vida dos povos do campo.

Sendo assim:

O esforço feito no momento da constituição da Educação do Campo, e que se estende até hoje, foi a partir das lutas pela transformação da realidade educacional específica das áreas de Reforma Agrária [...] para isso era preciso articular experiências históricas de luta e resistência, como as das escolas família agrícola [...] de organizações sindicais, de diferentes comunidades e rurais, fortalecendo-se de que a questão da educação não se resolve por si mesma e nem apenas no âmbito local: não é por acaso que são os mesmos trabalhadores que estão lutando por terra, trabalho e território os que organizam esta luta por educação. (CALDART, 2012, p. 259).

A EdoC se apresenta relacionada a realidade dos sujeitos do campo que passam a reivindicar políticas públicas que garantam o direito dos povos do campo a educação conectada as suas necessidades e realidade socioeconômica e, ao mesmo tempo, significa uma negação a educação rural.

O contexto que deu origem educação rural³² e a escola rural nas palavras de Sousa (2017, p. 53) “[...] se constituiu como um projeto educativo orientado pelo modelo de desenvolvimento agrário do país, que negando a cultura camponesa, buscou organizar a mão de obra para o trabalho nas propriedades privadas.” Logo, contribuiu com o modelo do latifúndio capitalista, com o objetivo claro de formar para o aproveitamento da mão de obra. Conforme Silva (2019), esse modelo “[...] não se comprometeu com uma tomada de consciência da população rural sobre sua condição de oprimida”. Portanto, um modelo de educação antagônico a realidade e a vida dos camponeses que acabou corroborando para a migração do meio rural.

educação pensada de acordo com a realidade que estão inseridos e que marcaram a partir de então, a conquista após muita luta pelo direito a educação nas comunidades camponesas (PARANÁ/SEED, 2006).
³² A educação rural aqui é identificada com as características desvirtuadas da realidade dos povos que habitavam o campo, ou seja, não havia nenhuma preocupação com a cultura da população do campo. De acordo com Rodrigues e Bonfim (2017) esse tipo de abordagem educacional perdurou até a segunda metade do século XX.

Assim, a educação rural:

[...] foi instituída pelos organismos oficiais e teve como propósito a escolarização como instrumento de adaptação do homem ao produtivismo e à idealização de um mundo do trabalho urbano, tendo sido um elemento que contribuiu ideologicamente para provocar a saída dos sujeitos do campo para se tornarem operários na cidade. (OLIVEIRA e CAMPOS, 2012, p. 238).

Deste modo, o referido modelo de educação tinha como função a inserção e o convencimento de adaptação a lógica urbana e mercantil de produção. Por conseguinte, Ribeiro (2012) destaca que a escola inserida no interior das relações sociais de produção do capital, é por ele definida para formar de acordo com o seu objetivo, assim como adequar aos seus costumes e ditames que lhe são inerentes. Ainda de acordo com a autora citada, os defensores da educação rural, justificavam sua implementação baseados na opinião de que os camponeses estavam ficando marginalizados do desenvolvimento capitalista, assim apostavam na integração dos camponeses ao desenvolvimento.

Isto posto, nas palavras de Ribeiro (2012, p. 297) dado o processo de colonização de nosso país, construído sobre regime de escravidão com forte predominância de latifúndios, construiu cultura de desprezo ao aprendizado escolar, pois a força de trabalho que se utilizava não necessitava de qualificação, assim se privava a classe trabalhadora do campo do direito à formação escolar. Sendo assim, a herança que nos foi deixada pelo modelo de educação rural foi:

[...] de precariedade no funcionamento da escola no campo. Tanto em relação à infraestrutura e aos espaços físicos inadequados, as escolas mal distribuídas geograficamente, quanto à falta de condições de trabalho, salários defasados, ausência de uma formação inicial e continuada ao exercício docente no campo e uma organização curricular descontextualizada da vida dos povos do campo. (SODRÉ, 2013, p. 54).

Este modelo educacional, que ainda se faz presente em muitas escolas do campo, tem sido combatido pela Educação do Campo, que se alicerça nos interesses dos trabalhadores e trabalhadoras do campo e na luta por políticas públicas que compreendam a necessidade da escola no e do campo. Conforme Caldart:

A educação do campo se identifica pelos seus sujeitos: é preciso compreender que por trás da indicação geográfica e da frieza de dados estatísticos está uma parte do povo brasileiro que vive neste lugar e desde as relações sociais específicas que compõem a vida no e do campo, em suas diferentes identidades e em sua identidade comum; trata-se de uma educação *dos e para os* sujeitos do campo. Feita sim através de políticas públicas, mas construídas com os próprios sujeitos dos direitos que as exigem. (CALDART, 2002, p. 27).

Portanto, se coloca a necessidade de valorizar e reconhecer a vida no campo nas suas especificidades, e ao mesmo tempo, propiciar o acesso ao conhecimento com qualidade. Considerando isso, a EdoC, deve estar inserida num processo que envolve a ciência e a cultura historicamente produzida, potencializando-as para se buscar o desenvolvimento humano em seu sentido amplo. Todavia, sem negligenciar a associação dos conteúdos aos contextos locais para dar significado ao conteúdo escolar, pois o processo educativo deve respeitar as identidades dos povos camponeses. Consequentemente, segundo Carmo e Souza (2020, p. 63) “[...] a educação não pode ser um processo fora ou distante da realidade social e do espaço da vida, assim como a cultura, a economia e todas as outras dimensões”.

Porém, Souza e Machado advertem:

A proposição de se valorizar a realidade e a cultura local tem sido interpretada equivocadamente, levando ao entendimento de que valorizar a cultura local significa limitar-se a ela e não avançar para o global, para a apreensão dos conhecimentos universais e de caráter científico, função da escola. É importante reafirmar que, referenciar o currículo na realidade do campo, não significa estudar apenas a realidade local, ela é tomada como o ponto de partida, como o elemento a ser problematizado, por afetar efetivamente a vida dos estudantes e de suas comunidades. (SOUSA e MACHADO, 2018, p. 584).

Nesse sentido, Sousa (2017, p. 53) entende que a EdoC “[...] busca considerar em seu debate político e educativo todas as dimensões da formação humana, entendendo que essa formação se faz nos vários espaços de reprodução da vida [...]”. Logo, a dinâmica de articulação junto aos sujeitos do campo converge um reconhecimento da diversidade existente, que é inerente aos povos do campo. Portanto, segundo Faria (2013), o campo é espaço de lutas, de reforma agrária, de educação e acima de tudo de direitos, por isso se faz necessário a articulação da educação vinculada as lutas sociais para a formação e a valorização dos indivíduos.

Desta maneira, a educação do campo, tem uma dimensão política que transcende as práticas escolares, ou seja, indagam as condições de subserviência as quais os indivíduos estão submetidos pela lógica de dominação do capital.

Dessa forma, se conclui que a EdoC é expressão de luta dos trabalhadores do campo, pois é um projeto de formação da classe trabalhadora do campo idealizado por eles e para os povos que habitam e cultivam a terra dentro de um viés de harmonia com a natureza. Logo, é indissociável da reflexão sobre a necessidade da construção de um novo modelo de desenvolvimento para o campo e para a sociedade e que inclua os jovens como sujeitos com potencialidades para dar continuidade a agricultura familiar, desde que sejam colocadas as condições para que estes se identifiquem e permaneçam no campo. Aqui o Ensino Médio, alicerçado na Educação do Campo pode se constituir como resistência frente as atuais reformas educacionais.

2.4 ENSINO MÉDIO E JUVENTUDE DO CAMPO

Isto posto, o ensino médio no/do campo, quando articulado a EdoC, tem por objetivo propiciar a formação adequada a realidade do sujeito ao contexto social contemporâneo, isto é, uma formação com visão crítica da realidade, com identificação com o campo e que contribua para a autonomia do jovem. Sendo assim, coloca-se a necessidade de entendermos melhor os jovens do campo:

[...] surge a necessidade de refletirmos um pouco sobre o público desse nível de ensino da Educação básica, pois entender o estudante do Ensino Médio é no mínimo necessário para percebê-lo como pessoa, que como qualquer outro ser humano possui valores, comportamentos, visões de mundo, interesses e necessidades singulares. São seres ansiosos e temerosos das incertezas do futuro e estão em busca de espaço e reconhecimento da sociedade. (FALEIRO, PUENTES, ARAGÃO, 2016, p. 416).

No que concerne à juventude tem sido recorrente o uso de termo juventudes, pois os jovens não são uma categoria homogênea, mas são constituídos por diversos condicionantes sociais e culturais. Para compreender a utilização do termo juventudes pesquisadores como Castro (2012), Groppo (2017), Margulis (1996), ajudam a entender a juventude como categoria social atravessada por igualdades e diferenças, derivada, portanto, de uma dinâmica social plural advinda das experiências vivenciadas em sociedade. Por isso, partimos da concepção de não homogeneização dos jovens, porque

se faz necessário observar as suas especificidades, suas necessidades enquanto categoria que busca reconhecimento social que lhe é de direito.

Deste modo, Cassab (2010), salienta sobre a impossibilidade de tratar a juventude de forma singular, pois são tantas as juventudes, quanto são as classes sociais, a religiões, etnias etc. Isto posto, pode-se dizer que a juventude é uma etapa da vida, onde se depara com diversas escolhas, oportunidades, mas, também com muitas dúvidas com relação ao futuro. “O que significa que juventude é uma categoria socialmente construída e, portanto, presente na ordem social, e não no natural” (CASSAB, 2010, p. 50). Neste mesmo sentido, Dayrell e Carrano (2014, p. 109) diz que, “os conceitos de adolescência e juventude correspondem a uma construção social, histórica, cultural e relacional que, por meio das diferentes épocas e processos históricos e sociais [...]”. Isso significa entender a juventude mais amplamente e não como uma etapa com um fim predeterminado e muito menos como um momento de preparação que será superado quando se entrar na vida adulta (DAYRELL e CARRANO, 2014, p. 111).

Portanto, se entende que existem jovens formados de acordo com o contexto sociocultural ao qual estão inseridos, por isso, juventudes é um termo carregado da diversidade de modos de ser jovem na sociedade. Destarte Margulis (1996, p. 11), destaca que:

esa palabra cargada de evocaciones y significados, que parece autoevidente, puede conducir a labirintos de sentido si no, se tiene en cuenta la heterogeneidad social y las diversas modalidades como se presenta la condición de joven. Juventud es un concepto esquivo, construcción histórica y social y no mera condición de edad.

A juventude, como categoria de análise, é uma construção histórica e social na qual se cruzam as diversas posições sociais ocupadas pelos sujeitos e seu grupo de origem, as representações sociais dominantes em um dado contexto e as culturas juvenis, as experiências e as práticas produzidas pelos jovens. Não se pode, portanto, falar de uma juventude universal, mas em jovens que vivem e compartilham experiências a partir de contextos sociais específicos (LEÃO, 2011, p. 101). Conseqüentemente, quando se aborda a juventude, parte-se de perspectivas teóricas que balizam nossa análise em relação aos escritos existentes sobre a temática. Entende-se a juventude como uma categoria sócio-histórica que não se define somente por critérios etários, caracterizado por uma jovialidade transitória ou por ser um período de

dificuldades e imaturidade. Como afirma Castro (2012, p. 437), “[...] como se a concepção de juventude fosse consensual, utilizando idade e/ou comportamento como definições metodológicas”. Mas, por várias características estruturais que a definem na sociedade contemporânea. Portanto:

[...] estudar a juventude é tomá-la como ferramenta de análise da sociedade, inquirindo suas características, singularidades, seus limites e suas possibilidades, tomando o período de transição entre a infância e a vida adulta como posição privilegiada de observação de uma dinâmica sempre complexa. (PEREGRINO, 2011, p. 276 - 277).

Vale lembrar, de acordo com Martins (2012), que as juventudes são marcadas por semelhanças, no que se refere aos seus comportamentos e costumes, mas também pela diversidade, em relação à etnia, ao local de moradia, entre outros, porém, o que nos chama atenção são as diferenças oriundas das desigualdades que caracteriza a sociedade capitalista. Deste modo, dizemos que os jovens inseridos no ambiente da classe trabalhadora, não desfrutam das mesmas características ou oportunidades que os das classes mais favorecidas. Além disso, vale considerar as diferenças entre ser jovem do campo e jovem da cidade.

Portanto, ao se referir aos jovens camponeses deve – se considerar a complexidade do seu contexto e daí brotará, de sua condição social, uma série de elementos que, embora resguardando suas características universais de jovem, diferem dos outros jovens, de modo especial da juventude urbana. (SOUZA e MACHADO, 2018, p. 587).

Wanderley (2007) destaca que devem ser considerados dois movimentos interligados para a compreensão da juventude rural. O primeiro espacial relacionado a casa, a família, a vizinhança e a cidade que são “espaços de vida que se entrelaçam e que dão conteúdo à experiência dos jovens rurais e à sua inserção na sociedade”, o segundo, relacionado a uma dinâmica temporal, ligada ao passado pelas tradições familiares, ao presente pela vida cotidiana “- centrado na educação, no trabalho e na sociabilidade local” e ao futuro que “se expressa, especialmente, através das escolhas profissionais, das estratégias matrimoniais e de constituição patrimonial, das práticas de herança e sucessão e das estratégias de migração temporária ou definitiva” (WANDERLEY, 2007, p. 23).

Soma-se as questões levantadas por Wanderley, o desafio de entender as juventudes rurais inseridas no contexto do capitalismo, sem desconsiderar suas particularidades como jovens moradores do campo, filhos de pequenos agricultores, de assentados da reforma agrária etc. São jovens que experimentam a vida no campo com sua cultura, sua forma de produzir, suas dificuldades e desigualdades. Muitos destes jovens, conforme Zanol e Stropasolas (2019, p. 139), vivem situações de carências e privações, com falta de acesso à educação, de empregos e fraco engajamento político e social; para outros apresenta-se “[...] indicadores de uma integração social e econômica, mesmo que isso não seja acompanhado de uma integração política em níveis equivalentes”.

Com estas considerações, é importante apresentar algumas questões que interferem na vida e na permanência ou não dos jovens no campo. Os jovens do campo, na sua maioria, são socializados pelo trabalho, participando da divisão social do trabalho desde a tenra idade, sendo que “As relações e o modo de trabalho interferem na composição familiar, na qual as condições de trabalho e de renda, muitas vezes, não se tornam atrativas para os jovens, intensificando o êxodo, a masculinização e o envelhecimento da população rural” (ZANOL e STROPASOLAS, 2019, p. 140). Somado a isso, os jovens se deparam com os desafios e tensões nas relações familiares, alicerçadas numa estrutura patriarcal “que limita a autonomia, a independência desse público no processo de decisões na propriedade”, levando a dificuldade dos jovens e das jovens serem ouvidos na esfera familiar (ZANOL e STROPASOLAS, 2019, p. 140).

Além disso, a falta de entretenimento e lazer, as dificuldades de acesso as tecnologias e, principalmente, de acesso e permanência na escola são ainda muito presentes no campo. Não são raros jovens que para concluírem seus estudos precisam se dirigir aos centros urbanos, com dispêndio de tempo e energia e tendo, muitas vezes, de conviver numa escola que não considera suas particularidades enquanto jovens do campo. Por sua vez, as poucas escolas que permanecem no campo apresentam estruturas precárias e convivem com a ameaça frequente de fechamento por parte do Estado. Processo que tem sido evitado graças as lutas dos movimentos sociais do campo.

Assim, reforça-se que, mesmo com toda legislação e esforços múltiplos, ainda é pouco efetiva a oferta do ensino médio as populações do campo, ou seja, a juventude camponesa. Os jovens têm bastante dificuldade de acesso à escola em várias regiões

devido a aspectos peculiares de cada local, dificultando a possibilidade de dar continuidade aos estudos.

Colocadas tais questões, a preocupação com a migração dos jovens para as cidades permanece, além dos desafios apresentados para sua permanência. Assim, a escola do campo, alicerçada na Educação do Campo, se coloca como podendo dar uma contribuição significativa no processo de formação dos jovens. A educação, mais especificamente o Ensino Médio, pode se constituir como um possível propulsor da permanência dos jovens no campo. Sendo este nível de ensino importantíssimo a juventude, conforme Carrano et al (2007), a escola de Ensino Médio é o lugar que permite aos jovens a sociabilidade sem os adultos, portanto, a escola se faz relevante para a interação juvenil e sua afirmação enquanto sujeitos.

Nesse viés, segundo, Sousa (2017, p. 56) “Por meio da educação do campo se quer construir novos cenários que se oponham a migração como única alternativa para as juventudes rurais construírem seus projetos de vida.” Por isso, para mitigar o atraso histórico a que foi submetido o campo brasileiro e viabilizar condições mais humanas aos povos do campo, nasce como já disse anteriormente no seio dos movimentos sociais um projeto de educação do campo que visa valorizar a cultura e a história do povo do campo.

Desta maneira, Sousa (2017) afirma também que através da valorização da agricultura familiar agroecológica, as escolas do campo tendem a contribuir para processos de identificação e de organização das juventudes rurais para sua permanência no campo. Entende-se que além disso, é importante que a escola ajude a problematizar as questões que afetam os jovens do campo e que dizem respeito a sua relação com a família e a comunidade, as possibilidades de trabalho e renda para os jovens, a falta de lazer, bem como aquelas que afetam os jovens de modo geral, tais como as relações de gênero, a afetividade, a sexualidade, entre outras. A escola do campo, atenta aos seus princípios, é chamada a se colocar em diálogo com os jovens e as jovens. E acima de tudo, não desistir de garantir a estes o acesso ao conhecimento científico, crítico e transformador.

Por fim, a escola e educação do campo tem o desafio de contribuir com um projeto societário que se contraponha aos ditames do capitalismo e de sua ideologia e

que possa oferecer aos jovens possibilidades concretas de permanência no campo e de identificação deste como lugar de vida. Portanto:

[...] é fundamental conhecer os atravessamentos desses jovens bem como suas demandas, se inclinar para a realidade social e escolar desses jovens e compreender seus dilemas, impasses e expectativas, propiciando, assim, possíveis diálogos entre escola e juventude. Esse movimento dinâmico de olhar para esses sujeitos e ampliar suas vozes e narrativas permite que a escola reconfigure suas práticas educativas sobretudo por se tratar de sujeitos que vêm afirmando presenças, trazendo para o campo pedagógico suas vozes dissonantes; inquietações e resistências frente ao sistema desigual e os mecanismos de manutenção da estrutura social no âmbito da instituição escolar. (BARBOSA 2021, p. 04).

Nesse sentido, é perceptível que é de extrema urgência que se rompa qualquer resquício das práticas e políticas excludentes que perduram no meio da educação básica brasileira. Para tanto, é nítido uma grande interferência de pensadores e entidades que interferem no sistema educacional, mas que são comprometidos com a lógica do capital, estes não têm compromisso com o ensino inclusivo e universal. Por isso Mészáros (2008, p. 27), afirma que:

Limitar uma mudança educacional radical às margens corretivas interesseiras do capital significa abandonar de uma só vez, conseqüentemente ou não, o objetivo de uma transformação social qualitativa. Do mesmo modo, contudo, procurar margens de *reforma sistêmica* na própria estrutura do sistema do capital é uma *contradição em termos*. É por isso que é necessário *romper com a lógica do capital* se quisermos contemplar a criação de uma alternativa educacional significativamente diferente.

Fica evidente que é necessário que o ensino médio deve incorporar um caráter de ensino unitário universal a todos em condições de acesso e permanência. Mas o Ensino Médio no meio rural, além de ter chegado mais tarde do que deveria, ainda apresenta resquícios da educação rural, em vários casos deslocados da realidade dos jovens estudantes, não formando para a permanência onde nasceram e moram de acordo com suas necessidades formativas. Pois como afirma Freire (2002, p. 104), “[...] de que é impossível ensinarmos conteúdo sem saber como pensam os alunos no seu contexto real [...]”. Processo que tem se agravado com as reformas neoliberais que a todo momento tentam desconstruir os avanços da classe trabalhadora, neste caso, específico a educação básica para os povos do campo.

Frente ao projeto educativo de formação fragmentada que é aquele defendido pelo capital, se faz necessário um projeto educacional que busque de acordo com Santos (2021) a superação deste modelo educacional comprometido com objetivos meramente mercadológicos e com a formação para o mercado de trabalho, assim a educação do campo, desde sua gênese busca por uma formação para a produção material da vida aliada à formação humana, eis aí intencionalidade da educação que deve conduzir-se para um novo projeto societário.

Portanto, ao refletir sobre a educação do campo como pilar para a formação da juventude que habita o meio rural brasileiro, acreditamos que a prática educativa deve estar direcionada a formação humana e conectada ao mundo do trabalho, mas não subserviente aos ditames da hegemonia do capital. Em suma, a educação do campo seguindo os princípios como os instituídos pela Resolução CNE/CEB nº 36/2001, é primeiramente de valorização das questões ligadas a realidade local, costumes coletivos, possibilitando aos jovens a sua identificação com o local onde vivem, e que assim possam construir alternativas para o desenvolvimento do campo.

Porém, a escola está a cada dia deparando-se com novos desafios na sociedade contemporânea, onde são propostos projetos não identificados com a realidade popular e que não convergem com os ideais da educação que deveria se destinar a classe trabalhadora. Neste caso, expomos aqui a Lei nº 13.415/2017 que trouxe alterações no que se refere ao ensino médio defendido na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, onde estabeleceu mudanças para este nível de ensino tornando-o mais flexível e focando na formação técnica/profissional. Mudanças que já estão sendo sentidas nas escolas do campo e que induzem a um empobrecimento ainda maior do conteúdo científico.

Assim, com o advento do NEM, seus defensores justificam a partir da sua implementação uma concepção técnica de formação da juventude, onde seja possível uma formação de sujeitos mais flexíveis e adaptáveis as novas relações de trabalho. Assim, “É fundamental problematizar como e para que este ou aquele tipo de educação e currículo são pensados e postos a funcionar” (NETO, 2019, p. 704). Sendo assim, de acordo com o autor, o que se percebe é a perda da identidade da formação humana dos jovens estudantes como também a desresponsabilização estatal e a fragmentação da gestão do processo educacional. Nesta esteira Leão (2018, p. 19), salienta que “[...] a lei

certamente contribuirá para restringir o campo de possibilidades já tão estreito para a maior parte dos estudantes das escolas públicas brasileiras”.

Considerando o conteúdo até aqui abordado, destacamos que no próximo capítulo pretendemos analisar as contribuições da Escola Estadual Paulo Freire para a formação e permanência dos jovens do campo, considerando os dados obtidos por meio dos questionários (anexos) e documentos.

3 – CONTRIBUIÇÕES DO COLÉGIO ESTADUAL DO CAMPO PAULO FREIRE PARA A FORMAÇÃO E PERMANÊNCIA DOS JOVENS NO CAMPO

Destacamos no capítulo anterior as características do Colégio Paulo Freire, assim como a questão da escola enquanto ambiente de lutas, isto é, campo de debate e de resistência da classe trabalhadora, onde a escola de fato se materialize enquanto espaço de formação rompendo com os antagonismos e a divisão tão exacerbada da sociedade capitalista. Nesse sentido, se fez necessário abordar aspectos relevantes no que concerne a escola e a educação do campo, especificamente trazendo ao debate os aspectos formativos trabalhados na educação do campo.

Buscamos debater questões relacionadas à educação do campo e ao ensino médio, questões estas que fazem parte do universo formativo da juventude do campo numa sociedade de classes. Desta forma, apresentamos a escola sendo um ambiente de lutas e resistência da classe trabalhadora, pois a escola posta na sociedade capitalista, ao longo da história, foi colocada aos interesses da classe dominante. Como afirmam, Molina e Sá, (2012, p. 324) que, “[...] a escola se coloca numa relação antagônica às concepções da escola hegemônica, isto é, um projeto de educação proposto para a classe trabalhadora [...]”, e com os trabalhadores fazendo parte desse processo, assim a escola do campo aqui colocada, nasce e desenvolve-se dentro do movimento pela educação do campo, em um ambiente permeado por lutas que vão além da luta pela terra.

Deste modo, cabe-nos apresentar a escola que serviu para alicerce desta pesquisa, como instituição que busca inserir-se de acordo com as premissas que a legislação e a formação continuada para melhor executar sua prática educacional. Desta forma, a escola é desafiada a “[...] desenvolver uma formação contra- hegemônica, ou seja, de formular e executar um projeto de educação integrado a um projeto político de transformação social [...]”, para buscar a formação da classe trabalhadora do campo, e conseqüentemente a transformação social. Portanto, um modelo de educação alternativo ao modelo competitivo, onde leva em conta o direito à cidadania, a formação, onde se entende como um processo de conhecimento e de transformação social (NETO, 2015, p. 26).

Dando continuidade, apresentamos neste capítulo, qual tem sido a contribuição do Colégio Estadual do Campo Paulo Freire para a formação e permanência dos jovens

no campo, considerando os dados obtidos a partir dos questionários com educadores e estudantes da escola. Salientamos que os resultados dessa pesquisa, trazem contribuições ao debate sobre a escola e a educação do campo para formação dos jovens do campo.

Neste sentido, no capítulo destacamos as características da escola pesquisada e dos sujeitos da pesquisa, educadores e educandos do terceiro ano do Ensino Médio do Colégio Estadual do Campo Paulo Freire, destacamos a importância do processo de formação continuada dos docentes em parceria com a universidade, especialmente num contexto de alta rotatividade de professores e, como esta parceria, tem possibilitado diversas atividades embasadas na Educação do Campo e que contribuem para aproximar o conteúdo do Ensino Médio a realidade dos jovens do campo, podendo suscitar ou não o desejo de continuidade no meio rural. Por fim, trazemos a importância da família e a perspectivas dos estudantes e educadores em relação a contribuição da escola para a permanência dos jovens no campo.

3.1 O COLÉGIO ESTADUAL PAULO FREIRE E OS SUJEITOS DA PESQUISA

Para maior aproximação com o campo de pesquisa, foram enviados questionários com questões abertas aos educadores da escola e aos jovens do terceiro ano do Ensino Médio. Assim, destacamos a necessidade de buscarmos demonstrar a pluralidade existente na escola que deu base a esta pesquisa e dos sujeitos que fazem parte de sua dinâmica, mesmo imersos nas contradições e diversidades que lhes são próprias, haja vista, que estão inseridas na sociedade capitalista e dela que fazem parte. Diante disso, evidenciamos a importância dos dados coletados para entendermos o papel da escola para formação dos jovens estudantes do campo.

O Colégio Estadual do Campo Paulo Freire tem sua estrutura física compartilhada com o município de Francisco Beltrão que possui a posse do prédio da escola e disponibiliza essa estrutura física ao estado para a oferta dos anos finais do Ensino Fundamental e o Ensino Médio que são de responsabilidade do estado, sendo que o Ensino Médio é ofertado somente no período matutino. Assim, a escola dispõe de 04 salas de aula, 01 Biblioteca, 01 sala de direção e equipe pedagógica, 01 sala de professores, 02 banheiros comuns, 1 saguão, 01 campo de futebol suíço, 01 Laboratório

de Informática e 01 Laboratório para atividades de Química, Física e Biologia. Também é usado o salão de festas (para eventos de integração comunitária) e a quadra de esportes em compartilhamento com a comunidade.

No que concerne ao corpo docente que atua no Ensino Médio, em 2022 foi composto por 14 professores, 02 pedagogas, sendo que uma com atuação no Ensino Médio (em regime PSS), sendo que nenhum reside no meio rural e todos se deslocam da área urbana de Francisco Beltrão por meio de transporte próprio. A maioria é contratada via PSS, causando grande rotatividade do corpo docente. Compõem ainda o quadro de funcionários 02 técnicos administrativos, 01 merendeira e 03 de serviços gerais (conservação e limpeza), sendo que todos são terceirizados.

Para este trabalho, foram enviados questionários com questões abertas aos professores e pedagogos da escola. Porém, somente tivemos o retorno de 5 educadores³³, conforme segue:

Quadro 01: Caracterização dos educadores.

Educador:	Formação:	Atuação:	Tempo de trabalho no colégio:	Efetivo ou PSS:
Educador A	Pedagogia	Equipe pedagógica	05 anos	Efetivo
Educador B	Letras	Direção	10 anos	Efetivo
Educador C	História	Docência	01 ano	PSS
Educador D	Filosofia	Docência	01 ano	PSS

³³ Acreditamos que muitos não se sentiram à vontade em responder dada a rotatividade dos educadores na escola, sendo que para a maioria deles, 2022 foi o primeiro ano de trabalho na instituição.

Educador E	Pedagogia	Equipe pedagógica	01 ano	PSS
------------	-----------	-------------------	--------	-----

Quando nos referimos aos professores, estes trabalham há pouco tempo no colégio, somente a pedagoga que atua no Ensino Fundamental trabalha a cinco anos, mas a maior parte desse tempo atuou com o Ensino Médio e o professor que está na direção há cinco anos, é graduado em Letras, está trabalhando na escola há dez anos. Já a pedagoga que atua no Ensino Médio, iniciou este ano (2022) no colégio, assim como o restante do corpo docente, atua via Processo Seletivo Simplificado (PSS), estes são em torno de 90% do efetivo de educadores do colégio. No ano 2022, somente um professor efetivo atuou no Ensino Médio. Todos os educadores residem na área urbana, e fazem o deslocamento até o colégio por meios próprios, e percorrem uma distância de aproximadamente 22 quilômetros da cidade de Francisco Beltrão até a comunidade onde fica localizado o colégio.

Assim, é possível afirmar que, os professores que atuam nestas escolas convivem pouco nas comunidades, o que é um fator que pode dificultar a compreensão da proposta pedagógica destinada a esta modalidade de ensino. Na referida escola esta é uma das grandes preocupações, pois cada ano tem-se uma troca de professores bastante elevada. Assim podemos dizer que:

Essa rotatividade é um fator que merece atenção especial dos gestores, tendo em vista que uma parte deles reside na área central dos municípios e enfrentam dificuldade de acesso à escola, por causa das condições das estradas e da falta de ajuda de custo para a locomoção. (BONAMIGO; SILVA; GUIMARÃES, 2020, p. 202).

Ainda nas palavras deste autor, a formação continuada fica comprometida, quando se aborda a questão da identidade com a educação do campo e a escola do campo. No Colégio Paulo Freire, num total de 14 professores que atuam no ensino médio, destes 13 são contratados via regime Processo Seletivo Simplificado (PSS), o que se constitui como elemento que dificulta trabalhar com mais efetividade as questões específicas da escola e da educação do campo. Vale lembrar que nenhum deles reside na área rural, o que em anos anteriores já aconteceu.

Isto fica nítido na fala da direção do colégio, quando diz que a “rotatividade é um dos grandes problemas para consolidação da identidade do professor com a Educação do Campo e com a escola do campo”. Esta problemática também é posta pela educadora “A”:

A rotatividade dos professores é de aproximadamente 90% todo ano letivo. São poucos professores que são lotados no estabelecimento e que continuam com o trabalho nos anos seguintes. Essa rotatividade é dificultosa no sentido de inserir os professores no processo da escola, quando conhecem as práticas e compreendem seus objetivos são “trocados” de escola.

Com a rotatividade de professores sendo bastante alta, se torna difícil, o processo de adaptação dos novos educadores a realidade da escola, pois, segundo Ghedini (2020) existe grande dificuldade com os professores contratados via Processo Seletivo Simplificado (PSS), onde o acompanhamento e a formação continuada para adaptação a modalidade de Educação do Campo ficam comprometida, visto que estes professores acabam não permanecendo na escola.

Em relação aos discentes do terceiro ano do Ensino Médio, atualmente são 13 educandos que frequentam a escola no período matutino, sendo que todos eles participaram desta pesquisa, respondendo a um questionário com questões abertas, destes são 5 rapazes e 8 moças, com idade entre 16 e 17 anos. Logo abaixo trazemos uma tabela que sintetiza algumas das características destes sujeitos, todos residentes nas 11 comunidades que circundam a escola.

Quadro 02: Caracterização dos jovens.

EDUCANDO	IDADE	SEXO	TRABALHO	COMUNIDADE QUE RESIDE
Educando 001	17	Masculino	Ajuda seus pais	Linha Farroupilha
Educando 002	17	Masculino	Ajuda seus pais	Linha Volpato

			pais	
Educando 003	16	Feminino	Ajuda seus pais	Rio 14
Educando 004	16	Feminino	Ajuda seus pais	Rio Gaiola
Educando 005	16	Feminino	Ajuda seus pais	Linha Piracema
Educando 006	17	Masculino	Ajuda seus pais	Bom Jesus
Educando 007	17	Feminino	Ajuda seus pais	Linha Formosa
Educando 008	116	Feminino	Ajuda seus pais	Santo Augustinho
Educando 009	16	Feminino	Ajuda seus pais	Fazendinha
Educando 010	16	Feminino	Ajuda seus pais	Nova União
Educando 011	17	Feminino	Ajuda seus pais	Fazendinha

Educando 012	16	Masculino	Ajuda seus pais	Rio 14
Educando 013	16	Masculino	Ajuda seus pais	Santo Augustinho

Em sua maioria vivem de atividades relacionadas à agricultura familiar, (cultivo de soja, milho e hortifrúti) e principalmente com a pecuária leiteira. Esta que exige trabalho assíduo todos os dias, principalmente pela manhã e final da tarde, e que representa maior parte da fonte de renda mensal da maioria das famílias dos educandos. Estas famílias residem aproximadamente de 20 a 30 quilômetros da sede do município, e de 01 a 12 quilômetros de distância da escola, distribuídas em 11 comunidades. Ainda com relação aos estudantes, estes residem com seus pais e frequentam a mesma escola há mais ou menos 12 ou 13 anos, com exceção de um que chegou à escola há pouco mais de dois anos.

Como observado todos os jovens colaboram no trabalho agrícola e pecuária leiteira com os seus pais, o que reforça a importância do trabalho na vida dos jovens do campo. No entanto, salientam que o trabalho no campo é difícil, pois em muitas de suas casas é um compromisso diário, não tendo folgas nos finais de semana e feriados, por exemplo, e, devido principalmente as intempéries climáticas, ou seja, excesso de chuvas, períodos longos de estiagem.

Além dos questionários, realizamos um encontro presencial com jovens do terceiro ano, em sala de aula, que contou com a participação de 13 jovens no dia 26 de julho, no qual mediamos uma conversa sobre a temática desta pesquisa com a finalidade de enriquecer os dados coletados com o questionário.

Professores, direção, demais educadores e estudantes do Colégio Paulo Freire têm suas atividades orientadas pela legislação da educação do Campo e pelo Projeto Político Pedagógico da escola. Assim, o colégio segue o que determina as legislações federal e estadual para a Educação do Campo. Em âmbito federal, sendo a Resolução CNE/CEB nº1 de 04/2002, que instituiu as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, Resolução CNE/CEB 02/2008, que estabelece diretrizes

complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo, estas todas colocadas pelo Decreto nº 7.352/2010 que dispõe sobre a política de Educação do Campo. Já na esfera estadual, citamos as Diretrizes Curriculares Estaduais da Educação do Campo (DCE/EC 2006), e a Resolução CEE/CEB/4783 /10, que instituiu a “Educação do Campo como Política Educacional com vistas a garantir a qualificação do atendimento escolar aos diferentes sujeitos do campo, nos diferentes níveis e modalidades de ensino na Educação Básica”.

De acordo com o PPP (2020), parte-se dos fundamentos teóricos relacionados a Educação do Campo, considerando concepção de formação humana, contexto escolar e a realidade da comunidade. Consequentemente, podemos dizer que a escola de acordo com o PPP busca contribuir para a permanência dos jovens no campo à medida que considera as especificidades dos jovens, inclui em seu planejamento coletivo, elementos da realidade onde estes dão suporte para sua prática educativa buscando o fortalecimento da Escola e da Educação do Campo. Pois como afirma Freire (2002), que sem saber do contexto, do cotidiano dos educandos, é impossível ensinar conteúdos. Desta forma, o PPP (2020), justifica quando traz que “[...] a instituição de ensino relaciona o seu contexto com concepções e pressupostos teóricos que mais se aproximam da realidade de sua comunidade escolar”.

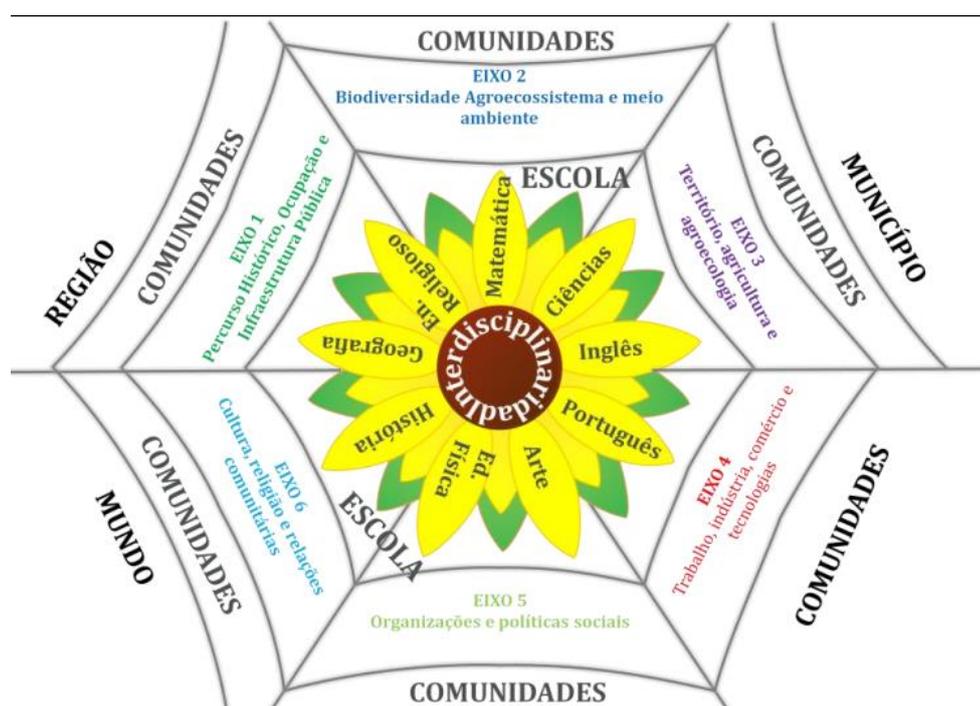
Destacamos que o PPP em vigor em 2020, ano que os estudantes participantes iniciaram o Ensino Médio, está em consonância com o Art. 28º, da LDB 9.394/96, quando traz a valorização da identidade da escola do campo por meio de projetos pedagógicos com *“conteúdos curriculares e metodologias adequadas às 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”*. Deste modo, podemos afirmar que o PPP embora tenha a mesma matriz curricular para o ensino médio das demais escolas paranaenses, alinha-se as especificidades do campo enfatizando de maneira explícita a valorização da realidade e das necessidades dos povos que habitam o campo.

Assim, a escola de acordo com o PPP (2020), busca adotar um caráter orgânico de formação e inserção dos sujeitos a partir das movimentações “para dentro” onde privilegia o Dossiê da Realidade dos Entornos da Escola, as oficinas dos estudantes e os Círculos de Saberes e Conhecimentos, que através da organização dos estudantes busca-

se a autonomia dos sujeitos; e “para fora” da escola, como as Trilhas Escola-Família, as Varandas de Partilha, o Inventário e Dossiê da Realidade dos Entornos da Escola, que também abarca a cultura, trabalho, agroecologia, etc. Portanto, destaca-se a preocupação de que os jovens ao chegarem à escola trazem consigo uma bagagem experiencial é que eles devem ser os protagonistas da prática educativa, construída de acordo com a legislação que regulamenta a Educação do Campo (BRASIL 2002, 2010a, 2010b), e as Diretrizes Curriculares da Educação do Campo do Estado do Paraná (PARANÁ, 2006), que tratam dos eixos formativos e da interdisciplinaridade para a Educação do Campo e que se encontra presente no PPP (2020). Aliás, interdisciplinaridade segundo Neto (2015, p. 35), “[...] devem ser apresentadas como alternativa para a educação do campo, principalmente porque existe um potencial de incorporar a terra como um tema transversal”.

Abaixo apresentamos, a partir da figura 1, os eixos formativos presentes no PPP e que visam a interdisciplinaridade.

Figura 1: Eixos formativos e interdisciplinaridade.



Fonte: PPP, 2020.

Na figura, no centro destaca-se o girassol, símbolo da Educação do Campo, com suas pétalas sendo as diversas disciplinas, representando os diferentes conhecimentos que, em diálogo com a realidade dos camponeses (seu trabalho, seus saberes), devem proporcionar uma educação interdisciplinar, com base em seis eixos formativos produzidos de forma coletiva. Observa-se que os conhecimentos e a escola devem estar sintonizados com questões relacionadas ao campo, inserido no contexto local e social mais amplo.

Ressaltamos, portanto, que o Colégio Paulo Freire seguindo o que preceitua a legislação e os preceitos da Educação do Campo, busca transcender as barreiras das contradições impostas pela sociedade atual no que se refere a educação das classes populares do campo e construir uma prática educativa que vá ao encontro dos interesses dos povos do campo, incluindo os sujeitos jovens. Todavia para que isto se efetive na escola a formação continuada de professores desenvolvida pela REFOCAR e GEFHEMP tem sido fundamental.

3.2 A IMPORTÂNCIA DA FORMAÇÃO DOS PROFESSORES

Desde 2015 o Colégio Estadual do Campo Paulo Freire faz parte do processo de rearticulação das escolas do campo na Modalidade da Educação Básica do Campo (Res. MEC/CNE/CEB 02/2010), somando-se com mais seis escolas vinculadas ao NRE de Francisco Beltrão, sendo acompanhadas pela UNIOESTE, através de projeto de extensão, por meio de convênio com a Secretaria de Estado da Educação do Paraná (SEED), que busca o fortalecimento das Escolas Públicas do Campo da Região Sudoeste do Paraná dentro da perspectiva da Educação do Campo, e que postula uma nova concepção de educação que inclui as concepções de territorialidade, de família, de práticas de produção e da própria organização social que se insere a escola do campo (OLIVEIRA e CAMPOS, 2012).

Desta maneira, portanto, percebemos que a escola colabora com a formação continuada de seu corpo docente através do convênio com a UNIOESTE com base no que dispõe a legislação para a modalidade e a partir dos marcos que fundamentam a Educação do Campo. Com isso, a prática docente leva em conta elementos importantes que permeiam a comunidade, no que tange ao seu perfil socioeconômico, tendo em vista a diversidade e as singularidades dos sujeitos inseridos no processo de ensino.

Assim sendo, a escola está ligada aos processos produtivos e sociais, mas certamente aos princípios culturais dos povos do campo, da comunidade e as características que o movimento social provoca (ARROYO, 2010). Assim, os saberes, e a cultura e a formação a partir da dinâmica social são importantes para a escola. Porém, é importante frisar que qualquer transformação da escola começa e termina pela transformação das finalidades educativas e também pela revisão do seu projeto de formação. Desta maneira, cabe aos professores que atuam nas escolas do campo uma formação diferenciada e permanente:

O coletivo de educadores é, portanto, também o seu espaço de transformação. Não há como ser sujeito de um processo como este sem uma formação diferenciada e permanente. É preciso aprender a refletir sobre a prática, é preciso continuar estudando, é preciso se desafiar a escrever sobre o processo, teorizá-lo. (CALDART, 2010, p. 125)

Nesta mesma concepção, Martins (2020, p. 149-151) afirma que:

“[...] toda a formação continuada é um *processo* e, para assim ser compreendida, mantém uma sólida aproximação entre a realidade local, seus problemas, suas dificuldades, seus sujeitos, [...]”. Isso implica reconhecer a formação como parte integrante das rotinas do trabalho pedagógico e somar-se ao cotidiano escolar.

O autor citado segue afirmando que “[...] é no espaço de formação que se faz autorreflexão e se pensa o processo educativo enquanto totalidade” (MARTINS, 2020, p. 151). Consequentemente, os espaços de formação continuada devem ser abarcados pelas políticas públicas, pois com a formalização de práticas de formação que através de um projeto interdisciplinar é que se abre espaço para discutir a realidade a qual se insere o processo educativo.

Bonamigo e Belletini (2020) relatam a importância que os professores da educação do campo permaneçam sistematizando suas experiências nesta modalidade de ensino. Neste sentido, a REFOCAR³⁴, como instrumento permanente de extensão vem propiciando formação através da produção de conteúdos sobre a Modalidade de

³⁴ Destacamos que durante a pandemia da COVID-19, os estudos e encontros da REFOCAR quanto do GEFHEMP, foram retomados de forma on-line.

Educação Básica do Campo, subsidiando assim os professores, conforme pode ser observado na declaração da educadora B:

A REFOCAR - enquanto rede de formação promove atividades formativo-educativas através de: acompanhamento das escolas do campo, encontros, grupo de estudos, aprofundamento e fortalecimento das escolas do campo. É a base para o fortalecimento de vínculos entre todos os profissionais da escola, a coletividade nas ações e planejamentos futuros de escola que juntas tem o mesmo objetivo e intencionalidade na garantia e efetivação dos direitos da educação do campo. (Educador B, maio de 2022).

Portanto, de acordo com Cerati, (2021, p. 138):

Estar “na Rede”, possibilitou aos educadores sentirem amparados por um coletivo e valorizados em seu trabalho na especificidade da escola pública localizada no campo, pelo estudo e pelas que foram sendo produzidas e compreendidas no conjunto da escola e das comunidades.

Isto está de acordo com o artigo 67 da LDB, que “[...] prevê para aos sistemas de ensino a formação inicial e continuada a todos os níveis e modalidades [...]”, segundo Antunes-Rocha (2015, p.43), com o contínuo aperfeiçoamento dos docentes, sempre respeitando a diversidade cultural, os processos interativos no campo brasileiro, a atuação juvenil no contexto de construção da vida individual e coletiva, focados sempre no conhecimento científico e tecnológico, com objetivo no desenvolvimento nos diversos aspectos que norteiam a vida dos indivíduos.

Dentro do processo de rearticulação das escolas na modalidade da educação do campo, um ponto fundamental é a formação na e pela prática, alicerçada nos pressupostos e teorias que orientam a educação do campo. Vê-se constantemente, ano a ano como essas vozes dos professores estão cada vez mais fortes e evidentes. A escola está articulada à vida e ao trabalho com os sujeitos do campo, enunciando um projeto educativo em curso que já faz parte do contexto da escola do campo (GHEDINI, 2020, p. 313).

Tudo isso está devidamente alicerçado no PPP do colégio, fazendo com que seja prática constante na busca de um projeto de escola e educação que vá de encontro as necessidades dos povos do campo.

No contexto do Processo de Rearticulação das Escolas do Campo na Modalidade da Educação do Campo, constroem-se momentos de

articulação entre todos os profissionais do colégio: formação continuada, visitas às famílias, festas da comunidade, varandas de partilha, pesquisas, dias de campo e integração entre as escolas. (PPP, 2020, p. 42).

Durante a pesquisa com visitas ao colégio observou-se que existe um engajamento coletivo dos educadores que atuam na escola com a proposta adotada, mesmo havendo alta rotatividade de professores e que provoca dificuldades na continuidade do trabalho. Isso fica explícito nas palavras do educador “D”, quando afirma: “Acredito que a REFOCAR tem um papel fundamental nos dias atuais para os Colégios do Campo, pois possibilita formação aos educadores e um repensar sobre a organização escolar das instituições de ensino do campo”. Isso, vai de encontro ao que diz Caldart (2010, p. 125), “[...] um coletivo de educadores precisa ter alguma forma de acompanhamento externo que ajude a dinamizar o seu processo de formação e a chamar a atenção para aspectos que a rotina do dia a dia já não deixa enxergar”.

Segundo Arroyo (2012), os resultados mais preocupantes de professores da área urbana que trabalham nas escolas do campo, é de que não estejam identificados com a proposta de educação do campo, portanto, não podendo garantir a educação básica aos povos do campo, não sendo possível consolidar as escolas do campo. Segundo este autor, a concepção de formação do professor da educação básica do campo, parte de reconhecer os saberes do trabalho, da terra, e das experiências e ações coletivas para assim legitimar os saberes como componentes dos currículos. Portanto, são necessárias novas políticas de formação de professores, onde os cursos de formação incorporem uma nova proposta aos povos do campo, onde sejam valorizados os processos de afirmação política, cultural e pedagógica. Isso significa de acordo com Antônio et al (2010, p. 22) “que os professores considerem as finalidades e objetivos de seu ensino, de como percebem seu papel no contexto de produção de conhecimento e de como consideram as necessidades formativas dos seus alunos”.

Nesse contexto, se faz necessário resgatar com os sujeitos todo o processo histórico de luta, para que se possa entender as conquistas obtidas, de forma que não se perca esse processo histórico, e sirva de estímulo para dar continuidade ao processo de ensino. (SILVA et al, 2006, p. 151). Assim, torna-se importante o projeto do GEFHEMP e da REFOCAR junto as escolas do campo e, em especial do Colégio Paulo Freire. Mais importante ainda em face da alternância de professores no colégio, em

especial no ensino médio. Assim, a rede de formação se tornou importante, como demonstrado por pesquisa realizada por Cerati (2021, p. 136-137):

[...] formação de professores, enquanto um espaço que se coloca no vazio produzido, principalmente, pela rotatividade dos professores, coloca-se a finalidade de aprofundar o conhecimento dos professores que atuam nas escolas públicas localizadas no campo, por meio do estudo e da especificidade do trabalho pedagógico, criando sustentações a uma luta que precisa ser pautada nestas escolas diante dos riscos a que estão colocadas no contexto do campo e das políticas educacionais no país e no estado do Paraná.

Neste sentido, a educadora “E”, afirma que:

É extremamente importante o trabalho da REFOCAR junto as do campo, haja vista, a realidade com que nos deparamos quando chegamos as escolas do campo, onde cada uma tem seus desafios, que muitas vezes são os mesmos de outras escolas, mas também tem em suas realidades algumas características particulares de cada comunidade.

Sendo que, busca-se assim o fortalecimento pelo estudo em grupos e também pela sistematização estabelecida ao longo de todo este processo de formação continuada.

Portanto, de acordo com a educadora:

A REFOCAR permite essa integração entre as escolas do campo e a possibilidade de continuidade dos estudos e aprofundamentos. Quando professor muda de escola ainda é possível continuar parte da rede aprendendo e contribuindo com o grupo, principalmente nas escolas do campo. (Educadora A, maio 2022).

Logo, a inserção da universidade nas escolas do campo, visam auxiliar os professores para que “compreendam os valores educacionais que estão em jogo no seu trabalho docente, assumam o compromisso e a responsabilidade pela mudança da prática”. (ANTÔNIO et al 2010, p. 23). Isso é significativo no que se refere ao processo de formação continuada, pois há avanços importantes para o ensino aprendizagem dos jovens estudantes do campo. Desta maneira, quando abordamos as finalidades da educação, precisamos ter claro a organização curricular, todo o contexto de produção do conhecimento, isto através das necessidades formativas dos educandos. Nesse sentido, Arroyo, (2012, p. 363), diz ser necessário que sejam “[...] incorporados os saberes da terra, do trabalho e da agricultura camponesa; em que as especificidades de ser-viver a

infância-adolescência, a juventude e a vida adulta no campo sejam incorporadas nos currículos e propostas educativas”.

Destarte, vale ressaltar que, a REFOCAR, cumpre como o estabelecido nos artigos 12º e 13º da LDB, quanto a formação dos profissionais da educação do campo e também no artigo 67 LDB, que prevê para os sistemas de ensino em todas as suas modalidades a formação permanente dos docentes. Lembrando que a REFOCAR também desenvolve seus trabalhos considerando a legislação do estado do Paraná, conforme:

- Parecer CEE/CEB nº 1011/10, que trata das Normas e princípios para a implementação da Educação Básica do Campo no Sistema Estadual de Ensino do Paraná, mas que também trouxe sobre a política de formação continuada por parte das secretarias de educação dos municípios e do estado do Paraná, de forma que o aperfeiçoamento dos professores seja de acordo com a cultura dos povos do campo.

- Resolução CEE/CEB Nº 4783, de 28 de outubro de 2010, que instituiu a Educação do Campo como Política Pública Educacional com vistas à garantia e a qualificação do atendimento escolar aos diferentes sujeitos do campo, nos diferentes níveis e modalidades de ensino da Educação Básica. E em seu art. 5º, inciso III, que compete a secretaria de estado da educação desenvolver políticas de formação continuada aos profissionais da educação de forma a garantir o seu aperfeiçoamento voltado as especificidades do campo.

- Orientação nº 003/11 do Departamento da Diversidade (DEDI) da coordenação da Educação do Campo (PARANÁ, 2011), que trata das orientações para a mudança de nomenclatura das Escolas/Colégios do Campo no Estado do Paraná.

Por isso, a REFOCAR, tem papel fundamental ao fazer o acompanhamento das escolas do campo, para com o aperfeiçoamento e a realização de pesquisas, análises e avaliações das atividades desenvolvidas nas escolas, isso faz com que o corpo docente tenha consigo uma bagagem teórica primordial para a sua atuação. Deste modo:

[...] buscou-se rearticular a escola ao local, com base nas proposições legais e nos fundamentos e métodos da Educação do Campo, pois esta perspectiva foi parte, do objetivo central do projeto de extensão, que também previa criar conteúdo e forma para a Modalidade de Educação Básica do Campo. (GHEDINI et al, 2020, p. 340-341).

É importante ressaltar que a REFOCAR e GEFHEMP através da coordenação de ambos, nas palavras do educador B:

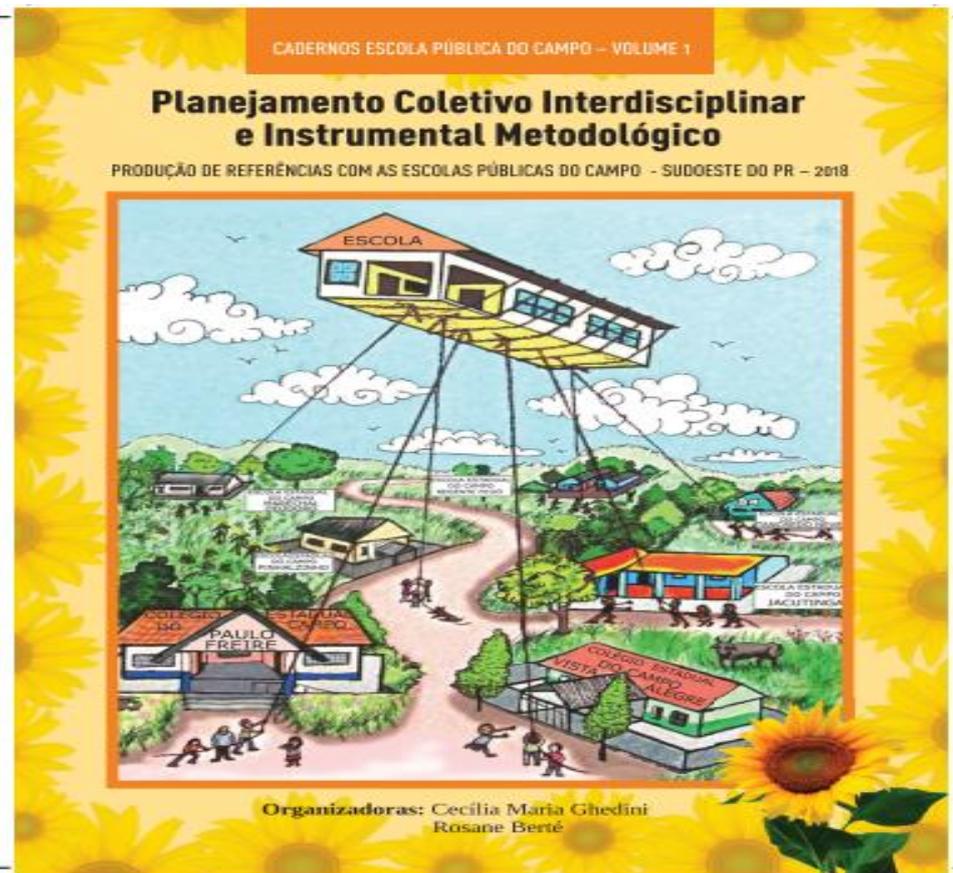
Trouxeram ao debate o Processo de Rearticulação das Escolas do Campo e da Modalidade da Educação do Campo, pois anteriormente, em 2015, tínhamos muitos questionamentos por parte dos professores do Colégio Paulo Freire com relação a atuação não fundamentada nos princípios da educação do campo, a partir desse momento deu-se início a parceria junto a UNIOESTE, que se mantém até o presente momento.

As formações com os docentes, conforme Ghedini (2020), seguem as movimentações *para dentro e para fora* da escola, aquela se direciona-se para o Tempo, Espaço e Instrumental Coletivo Metodológico, e esta para o Tempo, Espaço e Instrumental da Trilhas Escola-Família, o Tempo Espaço e Instrumental das Varandas de Partilha, o Instrumento Inventário e Instrumento Dossiê da Realidade dos Entornos da Escola”.

Por consequência a formação continuada realizada em parceria com a REFOCAR e o GEFHEMP tem contribuído para a realização destas práticas educativas na escola que visam a aproximação com a comunidade e seus sujeitos, especialmente os jovens. Pois, é perceptível que as atividades dos grupos citados, possibilita aos educandos compreenderem-se enquanto jovens, “[...] integrados no seu contexto, conscientes, somando-se ao papel estratégico de construção de alternativas ao projeto de desenvolvimento do campo” (GHEDINI e ONÇAY, 2010, p. 27). Deste modo, as autoras afirmam que a formação a partir do ensino médio, acessando conhecimentos úteis, levando em consideração a realidade local, aliando um debate amplo em torno de grandes questões que influenciam fortemente na formação da consciência de classe dos sujeitos do campo.

Salientamos que o a elaboração do caderno Planejamento coletivo interdisciplinar e instrumental metodológico: produção de referências com as escolas públicas do campo (GHEDINI e BERTÉ, 2018) o qual traz um conjunto de orientações e práticas pedagógicas construídas de forma coletiva para as escolas do campo, dentre elas as executadas pelo Colégio Paulo Freire, é resultante do trabalho realizado a partir de 2015, pela REFOCAR e pelo GEFHEMP. Na figura abaixo apresentamos a capa deste Caderno.

Figura 2: Caderno de Planejamento Coletivo Interdisciplinar e Instrumental Metodológico.



Fonte: GHEDINI e BERTÉ (2018).

Vale lembrar que, embora as formações através da REFOCAR tenham sido interrompidas durante o período pandêmico, foram retomadas em 2022, e destacadas pelos participantes da pesquisa como importantes no processo formativo da juventude do campo. Dando continuidade, apresentamos algumas das práticas pedagógicas desenvolvidas pela REFOCAR junto as escolas do campo que estão presentes no Caderno e no próprio PPP (2020) e que foram mencionadas pelos sujeitos da pesquisa.

3.2.1 PLANEJAMENTO COLETIVO E DOSSIÊ DA REALIDADE

O PPP (2020), pontua que o ensino leve em conta a realidade local, para isso implica estudar, pesquisar, conhecer e inteirar-se com a realidade, porém, isso exige também uma organização e planejamento coletivo entre professores.

O planejamento coletivo significa, “[...] construir coletivamente um método capaz de apreender as contradições em cada realidade concreta, identificando qual o polo que traz o germe de futuro e que precisa ser potencializado na solução do problema a que cada contradição se refere” (CALDART, 2012, p. 29). Deste modo, a autora nos diz que o vínculo da escola com a realidade coloca todo processo educativo num movimento constante, com a finalidade de buscar o ato formativo mais amplo possível.

A abordagem da realidade local é feita de forma que se busque a construção da identidade dos jovens com o local onde habitam, aspectos que se mostram de maneira bastante explícita no cotidiano do colégio, como afirmam os educadores quando se referem ao planejamento:

Sim... esse é um dos objetivos propostos pelo colégio que integra o PPP e Plano de ação do colégio. (Educador B).

Sim. O planejamento dos professores em cada trimestre considera a realidade local dos estudantes através do planejamento coletivo e através do Inventário e Dossiê da Realidade dos Entornos da Escola³⁵, documento organizado que trata especificamente da realidade local, associando conteúdo científico e a realidade. Evidenciamos que essa é uma particularidade do trabalho desenvolvido na escola do campo e que faz toda diferença no processo de ensinar e aprender: o planejamento do professor pensado, preparado e organizado para cada sala de aula nas suas especificidades e mediado pelo pedagógico em todas as etapas. Um movimento formativo do planejamento até o círculo de saberes. (Educadora A).

Portanto, observa-se que a escola busca abordar a realidade vivida ao seu redor, isto fica evidenciado, quando os estudantes também frisam, sobre os aspectos culturais e históricos que debatem no decorrer dos estudos, todos sem exceção disseram que “*sim*”, que a escola e o Ensino Médio estão comprometidos com a formação pessoal e humana. Relataram as visitas dos professores as suas residências, assim como também os eventos promovidos pela escola que estão diretamente ligados a realidade local.

³³Este dossiê registra os dados e informações levantados pelo Inventário num material em forma de um “grande caderno” que chamamos de “Dossiê”, instrumento a ser utilizado no planejamento e também durante as aulas. O Dossiê se organiza em Eixos Formativos, subdivididos em Fontes Educativas e Porções da Realidade (Educadora A).

As visitas realizadas pelos professores as nossas casas são importantes, é maneira de aproximar os pais da escola, até mesmo aqueles as vezes não podem ir até a escola. (Educando 001).

Nossos pais gostam bastante de tudo que a escola realiza, de todos encontros que a escola realiza e das visitas as casas, acham que isso é importante para nossa formação. (Educanda 004).

Sim. Meus pais acham importantes as visitas, também Varanda da Partilha e a Festa das Sementes, pois acham que é também incentivo pra eu ficar no campo, e tudo isso faz parte da nossa realidade aqui. (Educanda 005).

Caldart (2011, p. 123) frisa que “o processo pedagógico é um processo coletivo e por isto precisa ser conduzido de modo coletivo, enraizando-se e ajudando a enraizar as pessoas em coletividades fortes”. Portanto, a construção do ambiente educativo se faz permanente.

Sobre o Inventário e o Dossiê da Realidade Ghedini (2020, p. 365) diz que ele tem:

[...] por base a investigação dos estudantes, o levantamento e o aprofundamento realizado juntamente com os professores sobre os temas importantes para compreender a realidade com questões referentes à vida, ao cotidiano, aos espaços, as relações familiares, às condições econômicas, do trabalho e da cultura entre outras.

Destarte, Santos (2022, p. 213), salienta que nesta “[...] movimentação, os professores se apropriam do movimento interdisciplinar e dos “dois conteúdos”, quais sejam, da realidade e do currículo formal”.

Da mesma forma, o educador “D”, afirma que, “procura abordar os conteúdos relacionando-os com a vida prática dos alunos”. Ou seja, pois eles que possuem “[...] laços culturais e valores relacionados à vida na terra” (SOUZA, 2006, p. 51). Desta forma, faz com que os jovens estudantes se sintam inseridos no processo de ensino aprendizagem visualizando os aspectos constitutivos da dinâmica de vida no campo. Sendo assim, a Educação do Campo vai além da dimensão cognitiva, pois leva em consideração no ato educativo todas as dimensões inerentes aos indivíduos, assim segundo Sena (2020, p. 25):

São dimensões que não podem ser ensinadas pela transferência de conteúdo elas são desenvolvidas nos processos de convivência, nas situações que permitam diálogo com as diferenças, num modelo de currículo que ultrapasse a ele mesmo e permita uma organização escolar onde os estudantes experimentem situações em que as diferenças se expressem e sejam respeitadas, onde se exercite o pensamento crítico, criativo, político, onde as subjetividades possam ser expressas e onde as inteligências se manifestem em múltiplas formas e para além do espaço da sala de aula, para além da escola.

Como afirmam Mariano e Lombardi (2019, p. 21), que esse é um processo que “apresenta como premissa outra forma escolar, que descentre o ensino da sala de aula, conectando os conteúdos com a vida, para isso aponta a excussão pedagógica e a identificação das fontes educativas”. Com isso, todas as questões socioeconômicas que permeiam o cotidiano das famílias do campo, são sistematizadas de forma que passam a compor o Dossiê Inventário da Realidade, e assim toda a dinâmica que circunda a escola passa a integrar o planejamento coletivo para instrumentalizar a prática educativa (Ghedini et al 2020).

Portanto, o planejamento coletivo participativo adotado pela escola tem por objetivo destoar das práticas onde o esvaziamento teórico e metodológico costumam fazer parte do processo de ensino. Ou seja, o planejamento nessa perspectiva, objetiva um projeto de “[...] educação *dos* e não para *os* sujeitos do campo”. Dito isto, o planejamento é elaborado numa perspectiva crítica de orientação do trabalho do professor, buscando assim uma aproximação dos conteúdos abordados com a cultura local (Ghedini et al, 2020).

Com isso, fica claro que “[...] o processo educativo tem um objetivo a alcançar e, para isso, exige que os educadores tenham um claro conhecimento da realidade para a qual se educa. Se a escola detém a liderança do processo educacional, ela tem de ter clareza sobre a realidade para a qual está educando” (RODRIGUES, 2000 p. 65-66). Este autor, ressalta que o quesito mais importante é a definição de uma pedagogia desenvolvida num alinhamento com o contexto social, e isto certamente só é possível com o conhecimento da realidade que se apresenta. Conseqüentemente, as mediações construídas a fim de que as mudanças realmente sejam palpáveis, sempre com objetividade, mesmo que as mudanças sejam difíceis, tais mediações devem, no entanto, suscitar novas perguntas (GHEDINI, 2020).

3.2.2 JORNADA DE SABERES/PLANEJAMENTO E VARANDA DA PARTILHA

A Jornada de Saberes e Planejamento são momentos onde os educadores com a participação dos educandos, avaliam o planejamento trimestral anterior, como se relata a seguir, segundo a educadora “A”:

A cada trimestre realiza-se a “Jornada de Saberes e Planejamento” numa semana de trabalhos diferenciados para os professores e estudantes. Os professores avaliam o planejamento coletivo já realizado e, com base nos Plano de Trabalho Docente (PTDs), desenvolvem com seus pares o planejamento coletivo do trimestre que se inicia. Nesse mesmo tempo, os estudantes desenvolvem trabalhos e/ou estudos com educadores de outras instituições educativas, com temas previamente planejados, parte do currículo da série (sendo ministrados para reforçar ou destacar aspectos importantes das áreas ou disciplinas) ou saberes próximos da diversidade cultural e/ou da especificidade do trabalho do campo.

Todo esse processo é imprescindível e realizado de forma que seja trabalhado o conteúdo que adentra a escola, ou seja, o conteúdo que vem de fora da escola por intermédio do Dossiê da Realidade que recepciona os entornos da escola. Pois, os educandos “[...] trazem à escola suas próprias linguagens e culturas, fazendo-se atores, sujeitos ativos na construção da forma de ser no espaço escolar e não apenas receptores de conteúdos com fins de memorização” (TOMAZETTI e SCHLICKMANN, 2016, p. 334).

Desta forma, esta prática é então, oriunda de uma situação a qual a escola encontra-se inserida, onde além da falta de tempo dos professores se reunirem para planejarem, outra situação bastante peculiar é a rotatividade de professores aqui já debatida. A partir disso, desenvolve-se outra atividade que tem por objetivo a socialização dos conteúdos trabalhados no trimestre que se finda, e deste modo é que se organiza o Círculo de Saberes e Conhecimentos, como trouxe a educadora “A”:

O “Círculo de Saberes e Conhecimentos” trata-se de um momento realizado no final de cada trimestre, onde as turmas de um mesmo período escolar se reúnem e, cada uma delas apresenta Atividades de Encontro das Disciplinas, de modo que o conhecimento apropriado com os estudos realizados pelo planejamento coletivo, seja socializado entre estudantes e professores. Assim, busca-se desenvolver nos estudantes maior capacidade de comunicar seus estudos e aprendizados ao coletivo da escola.

Consequentemente, busca-se o compartilhamento do conteúdo programado, debatendo entre estudantes e professores. O que fica explícito nesse momento é a capacidade comunicativa dos estudantes que vai além da escrita, fato que colabora com a apropriação do conhecimento por parte dos educandos (GHEDINI, 2020). Esta mesma autora salienta que esta é uma forma de desenvolver nos estudantes a capacidade de expressar seu aprendizado ao coletivo da escola.

Desta maneira, podemos dizer que:

O ser humano se educa mexendo, manuseando as ferramentas que a humanidade produziu ao longo dos anos. Elas são portadoras da memória objetivada (as coisas falam, têm história). É a cultura material que *simboliza* a vida. O ser humano também se educa com as relações, com o diálogo que é mais do que troca de palavras. Ele aprende com o *exemplo*, aprende a fazer e prende a ser, olhando como os outros fazem e como os outros são. (ARROYO, 2011, p. 102).

É nesse sentido, que vemos que a escola analisada busca cumprir essa demanda a qual exige um projeto de formação ancorado na construção coletiva dos atores envolvidos com a dinâmica comunitária e a prática educativa. Desta forma, visualizamos a escola na sua coletividade e como fonte de resistência perante a tentativa de tomada da escola pelas forças do capital.

Podemos afirmar que, a escola tem um papel fundamental quando se volta a formação dos sujeitos concretos que nela adentram. A escola comprometida com o seu dever de ser nas palavras de Caldart (2010, p. 120), “[...] um lugar de formação humana significa dar-se conta que todos os detalhes que compõem o seu dia a dia, estão vinculados a um projeto de ser humano, estão ajudando a humanizar as pessoas”. Neste mesmo entendimento, Bogo (2013, p.103), diz que, “[...] a escola como mediadora de saberes articula a diversidade dos mesmos e valoriza aquilo que é próprio da tradição cultural local”. Portanto, a escola está colocada com seu projeto educativo na produção da vida material.

Dentre as atividades desenvolvidas pelo colégio, uma delas é a Varanda da Partilha, que é um momento importante de encontro e partilha entre a escola, famílias e as comunidades próximas. Com isso, ocorre a integração entre trabalho, cultura e o conhecimento para que assim ocorra a evolução dos vínculos sociais da escola com os diversos sujeitos que ela se envolve.

A cada semestre organiza-se um espaço³⁶ no qual se partilham atividades, ações culturais, de trabalho, de estudo, de festa, de integração com a comunidade, envolvendo as famílias que fazem parte da escola ou mesmo as que só moram no local, os grupos específicos, as organizações locais ou as instituições, sejam do campo e/ou da cidade. Agregam-se as Festas que parte dos costumes da escola como a Junina, festas de pais ou mães, Mostras de trabalhos e produções dos estudantes; feirinhas de artesanato e alimentos produzidos nos grupos da comunidade e nas famílias ou associações dos agricultores, instituições e grupos religiosos da comunidade, grupos de dança, de música, dentre outros. Articulam-se escolas próximas ou redes diferenciadas (municipal e estadual) visibilizando e integrando o conhecimento, a cultura e o trabalho, fortalecendo os vínculos sociais à escola e ampliando as relações entre as instituições educativas e os diferentes sujeitos sociais. (Educadora A, maio 2022).

Segundo o educador “B”:

No ano de 2022, foram realizadas em duas oportunidades a Varanda da Partilha, na última do ano é de costume realizar uma janta, porém, este ano foi feito um almoço, este ano também foram retomadas a Trilhas Escola Família, estas que são realizadas geralmente três vezes ao ano, neste ano de 2022 foram realizadas por quatro vezes.

Este espaço de convivência criado a partir de práticas comuns como reuniões, almoços e jantares na comunidade, a Varanda propicia um espaço de compartilhamento, como o próprio nome dado “Varanda da Partilha”, onde as famílias “[...] conversam e são bem recebidas quando chegam as casas destas famílias, assim nomeou-se a partir da junção de duas expressões muito caras e muito próximas da vida no campo” (GHEDINI et al p.63, 2020). Portanto, esse é um espaço onde as famílias compartilham de um momento de apresentação de atividades inerentes ao cotidiano escolar, ou seja, apresentações de trabalhos, de integração, de festa, e que servem também de interação comunitária.

A importância destas práticas desenvolvidas na Varanda da Partilha, de forma geral traz as famílias para a vivência e organização coletiva, algo primordial na construção do Assentamento Missões e no desenvolvimento das comunidades que circundam o colégio.

³⁶ Este espaço chamou-se “varanda” pelo sentido que este espaço tem na casa dos camponeses: lugar da família se reunir para conversar, descansar, lugar de receber as pessoas de fora, de tomar chimarrão ou água fresca nos dias de calor. Nestes espaços também se reúnem para festejar e trocar conversas e ideias. Toda casa do campo tem varanda e, naquela que não tem, tendem a construir (GHEDINI, 2020).

Consequentemente, é imprescindível este envolvimento da comunidade com a escola, sendo que se cria com esses momentos um sentimento identitário com a instituição escolar as comunidades que circundam. Essa participação comunitária está expressa na legislação³⁷ que dispõe sobre políticas públicas e diretrizes para as escolas básicas do campo. Com isso, a comunidade escolar trabalhando coletivamente, fortalece e concretiza a relação com a comunidade que se insere (LUEDKE et al 2020, p. 168). Ainda de acordo com a autora, essa prática colabora para o estreitamento dos laços entre os envolvidos com a escola e também faz com que a comunidade se sinta parte integrante da construção histórica da escola.

3.2.3 PROJETO DE VIDA

Um das questões importantes da Educação do Campo é a aproximação com a realidade e com os sujeitos que dela fazem parte e esta tem sido uma preocupação do Colégio Paulo Freire. Neste processo observa-se a preocupação em contribuir no projeto de vida dos jovens e que este tenha o campo como horizonte de possibilidade de vida. Como afirma Weller (2014), não existem receitas prontas para a escola atuar junto a juventude na construção de projetos de longo prazo, porém, a escola deve se voltar as biografias destes jovens e suas demandas para incluir ações e que venham colaborar para a construção e viabilização do que projetam para suas vidas. O Projeto de vida³⁸, ainda que de maneira indireta, apareceu nos questionários como algo importante no processo formativo da juventude do colégio. Mas, salientamos que não se trata da mesma concepção presente no NEM que tem viés formativo de acordo com as habilidades e competências, preceitos do empresariado, que atuaram fortemente na

³⁷ Conforme destaca o Decreto n.º 7.352/2010 (BRASIL, 2010), onde traz art. 2º, inciso V e art. 8º, inciso IV da Resolução CNE/CEB/2002 (BRASIL,2002), que destacam o controle social da qualidade da educação escolar, mediante a efetiva participação da comunidade e dos movimentos sociais do campo (BRASIL, 2010, p. 2).

³⁸ Ressaltamos que que algumas atividades relacionadas ao projeto de vida eram trabalhadas a partir do planejamento coletivo interdisciplinar, porém, a disciplina com toda organização curricular não era trabalhada, somente a partir da implementação do NEM (Educador “B”).

elaboração da lei 13.415/17 e também na BNCC (PEREIRA, 2019), mas apresenta-se alicerçado na Educação do Campo.

O ensino médio representa além da formação intelectual e humana “ao mesmo tempo, coincide com um momento próprio da juventude enquanto grupo geracional” (SILVA, 2006, p. 140/141). Assim sendo, segundo a autora, os projetos de vida assumem uma centralidade, sendo que durante os estudos de ensino médio, os jovens se questionam quanto aos conflitos que permeiam as identidades, que neste momento tanto podem estar sendo construídas ou ao contrário (WELLER, 2014).

Sendo assim, quando nos referimos a projetos de vida para os jovens do meio rural, temos a convicção de que, isso implica o sair ou ficar no campo, e neste caso os estudos e a oportunidade de trabalho que lhes garanta renda são primordiais para os jovens, por isso a formação alinhada ao contexto camponês é importante para contribuir com o processo de sucessão das famílias no campo (SOUSA, 2017). Por isso:

O Ensino Médio é uma etapa de formação não apenas intelectual-cognitiva, mas também um momento de construção de identidades e de pertencimentos a grupos distintos, de elaboração de projetos de vida, ainda que as condições e os percursos dos jovens sejam bastante distintos. É uma fase de ruptura e de reconstrução. (WELLER, 2014, p. 149).

Então no que se refere aos projetos de vida dos jovens, estes estão em uma fase da vida em que se deparam com muitas incertezas, que podem ser potencializadas de acordo com as possibilidades que lhes estão disponíveis. “Por eso la juventud es una condición inestable, llena de promesas, pero también de incertidumbres y temores pues el futuro se presenta abierto y desdibujado” (URRESTI, 2011, p. 51). Do mesmo modo, Dayrell e Carrano (2014, p. 122), dizem que esse:

[...] processo, permeado por descobertas, emoções, ambivalências e conflitos, que o jovem se defronta com perguntas como: *quem sou eu? Para onde vou? Qual rumo devo dar à minha vida?* Questões cruciais que remetem à identidade e ao projeto de vida, dimensões que aparecem interligadas e são decisivas no processo de amadurecimento.

Nesse cenário a educação do campo pode construir novas alternativas para o futuro da juventude. Deste modo, de acordo com o educador “B”, “os conteúdos trabalhados a partir do planejamento coletivo interdisciplinar, abordam a realidade das famílias e a dinâmica a qual os alunos estão inseridos nas comunidades”, portanto, a

escola mesmo antes do advento do NEM, já abordava questões relevantes ao projeto de vida dos jovens estudantes, de acordo com o educador acima citado “ algumas atividades e ações desenvolvidas no colégio, eram pensadas e trabalhadas a partir do planejamento coletivo interdisciplinar”, e quando analisamos a proposta do colégio percebemos que a metodologia adotada, busca trabalhar a realidade de forma que os estudantes sejam identificados com o campo.

Pois, o campo é espaço criativo e de resistência, sendo que são premissas imprescindíveis para tornar viável a permanência no meio rural. Contudo, a vida dos jovens do campo é permeada de várias problemáticas como, “[...] percursos descontínuos, mudanças de rotas, idas e vindas entre campo e cidade [...]”, (Sousa, 2017, p. 56), assim com esses:

[...] desafios que atravessam os projetos de vida desses/as jovens, queremos também expor o outro cenário que se constitui enquanto microrganismos de resistência que elaboramos a partir de uma formação comprometida com o campo, possibilitou alguns jovens visualizar seus projetos de vida [...]. (SOUSA, 2017, p. 5).

Consequentemente, a autora afirma que os projetos de vida dos jovens do campo são um grande desafio a escola do campo, enquanto instituição formadora, contribuindo para a gerar oportunidades de inserção na sociedade, sanando assim as suas necessidades primordiais para o seu desenvolvimento. Assim, “[...] a escola de Ensino Médio tem o grande desafio de promover experiências potencialmente formuladas para a juventude construir sua identidade e seu projeto de vida, respeitando as diferenças, os interesses e as necessidades” (FRANCISCONI, 2018, p. 94).

Nesta perspectiva, podemos afirmar que projeto de vida, está presente de forma “implícita” na proposta da escola, mesmo antes da implementação da Lei 13.415/17 e com uma proposta formativa diferente alicerçada na Educação do campo. A ênfase aos aspectos políticos, socioeconômicos, históricos e culturais que fazem parte da vida da juventude do campo, considerando as contradições da sociedade de classes, está presente no planejamento coletivo que leva em consideração a realidade local com vistas para o futuro das gerações no campo e em seu PPP, destoando, portanto, do viés das habilidades e competências do NEM.

Desta forma, percebe-se isto nas palavras da educadora “A”, quando diz que, “o viés formativo é perceptível quando considerada a realidade da nossa instituição e

planejada para a especificidades dos nossos estudantes”. Portanto, se opondo ao viés ideológico que somente leva em conta as “habilidades e competências”.

Conclui-se a proposta trabalhada pela escola, está contemplada no seu PPP construído de forma coletiva com aporte da UNIOESTE através do projeto de extensão que colabora com as escolas do campo. Em 2022, por exemplo, no Programa de Estudos do GEFHEMP e da REFOCAR, dentre os grupos de estudos existentes, destacamos o n. 11, “Ensino Médio no/do Campo: Pedagogia da Alternância Regular, Projetos de Vida, agroecologia, agricultura de base ecológica para produção de alimentos e Educação do Campo”, tendo como objetivo:

Promover diálogos sobre o Novo Ensino Médio no/do Campo (NEM), possibilitando que se definam alguns critérios e indiquem fundamentos teórico-metodológicos para o trabalho no NEM com escolas públicas localizadas no campo, criando assim um instrumental próximo das concepções que o Movimento Nacional da Educação do Campo veio produzindo no processo histórico sustentado nos marcos legais disponíveis no âmbito nacional e estadual. (GEFHEMP, 2022).

Na programação deste grupo de estudo destaca-se a realização de quatro encontros, sendo: 1) Retomada do processo do NEM; Breve apresentação sobre projeto de vida na Educação do Campo; 2) Referências de Projetos de Vida na perspectiva da Agroecologia e da Agricultura de Base Ecológica para a produção de alimentos; 3) Pedagogia da Alternância Regular e Projetos de Vida – referências no Ensino Médio do/no Campo; 4) Pedagogia da Alternância o que é, como se realiza do ponto de vista legal e metodológico. Observamos que o projeto de vida perpassa três, dos quatro encontros propostos, sempre articulado a realidade do campo e da educação do campo.

Neste sentido, a proposta de estudo não se afasta do Art.28 da LDB 9.394/96, que na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente:

- I- Conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural;*
- II- Organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;*
- III- Adequação à natureza do trabalho na zona rural.*

Neste sentido, projeto de vida é aqui concebido num contexto sócio histórico relevante quando nos referimos que o projeto “[...] vincula-se a um contexto mais amplo que leva em conta tempo, a cultura, a sociedade na qual se insere o indivíduo” (KLEIN 2017, p.42). Deste modo, fica evidente que é necessário “criar espaços para escutar o estudante permite ao educador conhecer as necessidades, interesse, raciocínio, anseios e medos dos jovens para que estes possam propor experiências de aprendizagem que tenham sentido e sejam vinculadas aos seus projetos de vida (FRANCISCONE, 2018, p. 88).

Nesse sentido destacamos a fala de alguns educandos no que se refere aos seus projetos de vida:

Eu tenho interesse sim em me estabelecer para sempre aqui no campo, penso que é o meu projeto de vida para o futuro, a escola e a minha família colaboram para isso. (Educando 001).

Pretendo permanecer residindo aqui no campo, apesar de termos dificuldades, temos tranquilidade e uma vida saudável, por isso tenho como projeto para o futuro buscar uma formação na cidade e permanecer no campo para dar continuidade ao que meus pais têm. (Educanda 004).

A partir da fala dos jovens observa-se a importância do projeto de vida para eles. Nessa perspectiva, acreditamos ser de grande importância pensarmos a escola que as juventudes possam dialogar, debate sobre o contexto socioeconômico ao qual estão inseridos.

Para isso, na escola é preciso trabalhar com uma concepção mais ampla de educação, norteadas pelas diversas formas educativas que perpassam o interior das relações sociais, entre estas as relações de trabalho, pensado como ato político e produtivo, de socialização, amadurecimento e realização. (PPP, 2020, p.53).

Isto posto, partimos da concepção de educação do campo emergiu das contradições e lutas da classe trabalhadora, traz explicitamente a intencionalidade do projeto de formação dos sujeitos, para que possam buscar alternativas ao projeto político vigente, sendo que a educação do campo pode conduzi-los ao processo de transformação social construído coletivamente (MOLINA e SÁ, 2012).

Destacamos que o PPP analisado, foi construído coletivamente e é seguido como norteador da prática docente do colégio. Porém, a escola tem realizado algumas adaptações para que a proposta do NEM possa se encaixar a realidade da escola e da comunidade, pois nem tudo o que a legislação traz se adequa a todas as realidades existentes, como fala a educadora “A”, “infelizmente, muito do que chega pra nós é sem planejamento, sem debates ou consultas para avaliação. Desse modo, é no processo que vamos construindo e adaptando”.

Desta maneira, de acordo com o educador “B”, “com o NEM, prevê a realização de seis aulas por turno, entretanto, de acordo com a realidade do colégio, realizam cinco aulas no período da manhã, e uma sexta aula é realizada na quinta-feira no período vespertino, desta forma, a disciplina Projeto de Vida no contraturno, já Educação Financeira (implementada somente a partir de 2022) está sendo trabalhada de manhã”.

Muito do que propôs com o advento do NEM, segundo a direção, equipe pedagógica e educadores, foi colocado as escolas do campo sem um debate amplo com comunidade escolar ou treinamento com os professores para explicar o que traria de mudanças para a prática docente nas escolas do campo, haja vista, que estas têm as suas características que envolvem esta modalidade nos mais diversos contextos rurais do país.

De acordo com a educadora “A”, “o estado através da SEED, não nos deu o suporte necessário para que fizemos as alterações de acordo com o que trouxe a nova lei do Ensino Médio, temos que ir no adaptando conforme o andamento do ano letivo”. Já a educadora “E”, fez seu comentário com relação ao NEM, na mesma direção que a anterior, ao afirmar que:

Como estou atuando há pouco tempo com a educação do campo e na escola, penso que deveria ser mais debatido com os professores sobre a nova lei antes mesmo de ser implementada nas escolas, pois cada uma das escolas, vejo que tem suas peculiaridades e isso é complicado para adaptar-se às determinações com o que NEM trouxe de mudanças.

Já a educadora “C”, argumenta que:

A grande preocupação em relação a nova legislação do Ensino Médio, é sem dúvida de como manter a proposta que a escola segue nos moldes que se é trabalhado atualmente, haja vista, que gera uma apreensão, pois chegou até a escola sem uma maior discussão.

Neste sentido, a educadora “E”:

Deixa claro que notou que a própria SEED, através de seus servidores, parece que não têm ainda muito claro de como se dará o NEM, principalmente para as escolas do campo, também senti dificuldade, tendo em vista que este é primeiro ano que estou trabalhando na escola.

Portanto, a partir da implementação da nova Lei 13.415/17, a interdisciplinaridade, o planejamento coletivo, o projeto de vida sofrem um impacto à medida que a lei destoa da proposta trabalhada na escola. Conforme salienta a professor “B”, “cada escola do campo tem suas especificidades, suas necessidades e com isso tem que ir se adaptando aos poucos de acordo com a nova legislação”.

Assim, se percebe que há certo consenso entre o corpo docente da escola, no que se refere a forma de implementação da nova legislação para o Ensino Médio, feita de maneira abrupta, durante as conversas com os professores, relataram que a Lei 13.415/17, foca excessivamente na formação para o mercado de trabalho, sem preocupar-se com o contexto em que jovens estudantes e as escolas estão inseridos.

Portanto, a implementação do Novo Ensino Médio e com ele a nova proposta para o Projeto de Vida, inserido numa organização curricular flexível, alinhada ao protagonismo juvenil, as habilidades e competências encontram-se no Referencial Curricular para o Ensino Médio no Estado do Paraná, para se adequar ao dinamismo na sociedade contemporânea e ao empreendedorismo, portanto, adequado aos interesses dominantes. Trazendo alterações naquilo que vem sendo trabalhado pela escola, mas provavelmente encontrará resistências da comunidade escolar e na educação do campo.

Enfim, o Projeto de Vida, de acordo com o NEM, propõe uma aprendizagem baseada em habilidades e competências, voltada aos interesses do mercado de trabalho e a consequente consolidação dos projetos de vida alinhados a lógica do capitalismo flexível.

3.3 A IMPORTÂNCIA DA RELAÇÃO FAMÍLIA - ESCOLA NA FORMAÇÃO DOS JOVENS ESTUDANTES

No que concerne à aproximação do colégio com as famílias dos educandos e as demais famílias, pode-se afirmar que se busca através de atividades que envolvem a comunidade, pois a escola se faz com a o envolvimento de toda a comunidade. Nesse sentido, Caldart (2010, p. 155), questiona enfaticamente, “Que escola se articula (ou não) com as relações sociais que produzem seu entorno?” Dito isto, trazemos as palavras do educador “B”:

O vínculo entre família e escola é fundamental para um processo de educação que leve em consideração toda a realidade onde os alunos estão inseridos, sendo isto, um fator determinante para o processo de ensino aprendizagem. Aqui no colégio realizamos algumas ações para criar e manter esse vínculo com as famílias. (Educador B).

Desta forma, podemos dizer que o contato escola e família é primordial para que a escola reforçar seus alicerces junto à comunidade, pois as famílias são o elo mais próximo com que a escola pode se unir. No Colégio Estadual do Campo Paulo Freire está tem sido uma preocupação constante. De acordo com a educadora “A”:

A aproximação da escola e da família acontece em diferentes espaços organizados pela escola, chamados de Espaços da Escola do Campo, que são eles: Trilhas Escola e Família, Varandas de Partilha, Jornada de Saberes e Planejamento, Círculo de Saberes e Conhecimentos.

Somando-se a isso, os educandos quando questionados sobre a participação dos pais na sua vida escolar, afirmaram que seus pais buscam sempre se aproximar da escola na comunidade e participam ativamente da vida, isso se faz relevante para o funcionamento da escola nas comunidades rurais, pois os pais dos jovens estudantes passam a compreender o processo educativo do qual fazem parte, isso se confirma nas palavras de Caldart (2011, p. 120) quando diz, “[...] as famílias por que não deixar de participar da escola e de tomar decisões sobre seu funcionamento”. Pois, a prática educativa é uma relação de sujeitos, através do diálogo e da cooperação.

Nessa concepção, Caldart (2011, p. 120), ressalta que “a escola reconhece seus educandos e suas famílias como sujeitos”, ou seja, acolhe o jovem que chega até a escola, traz consigo “[...] visões de mundo, concepções de trabalho, um código moral, uma ideia sobre o futuro, [...] numa dinâmica objetiva e subjetiva que tem direta vinculação com uma crescente abertura do próprio espaço social rural [...]” (ROSAS, 2007, p. 185).

Desta maneira, Ghedini et al (2020, p. 62), diz:

[...] o fato de todos os professores e agentes da escola visitarem a UPF e conhecer um pouco da família e seu trabalho, passou a ser um “descobrir” sujeitos, fatos e modos de vida que tiveram um impacto sobre a forma dos professores estarem na sala de aula e comprometer-se com a escola. Por isso, passou a chamar-se de “Tempo, Espaço e Instrumental das Trilhas Escola-Família”, por ser a escola que toma iniciativa de ir até as famílias para conhecer estas “trilhas” feitas tantas vezes, durante a vida escolar dos estudantes.

Sendo que desta forma, se estabelece uma proximidade com a realidade no entorno da escola, estreitando o vínculo com as famílias dos educandos. Desta forma, se percebe que a escola se faz a partir das ações coletivas com a comunidade. Como afirma, Rocha e Guimarães (2018, p. 139), “os pais juntamente com os jovens e a equipe da escola devem dialogar mais sobre os problemas e as possíveis soluções [...]”, ou seja, todos devem voltar-se para estreitar cada vez mais o vínculo escola e família.

Portanto, são ações que instrumentalizam a construção do conhecimento. Assim:

Estas mediações, priorizam novos instrumentos, constituindo espaços de investigação e produção de saberes e conhecimento, com base em uma forma de trabalho pedagógico coletivo e interdisciplinar, com foco no ensino por conceitos catalisados pela realidade dos entornos da escola. (GHEDINI et al, 2020, p. 340).

Neste sentido, considerando o dever de ampliar a voz dos sujeitos, ou seja, o diálogo entre a escola, família e a juventude, segundo Barbosa (2021, p. 04), “[...] permite que a escola reconfigure suas práticas educativas sobretudo por se tratar de sujeitos que vêm afirmando presenças, trazendo para o campo pedagógico [...]”, toda a realidade social existente em torno da escola.

Assim, é necessário salientar que estes mecanismos são um processo de engajamento e inserção da escola junto à comunidade onde se consolidam os vínculos entre a escola, o ensino e a cultura dos povos do campo. Isto posto, com destaque nas palavras dos docentes a seguir:

A partir dos Espaços da Escola do Campo é possível estreitar os laços entre escola, família e comunidade. A aproximação é visível e significativa em todas as ações realizadas pela escola. Destaco a troca de experiências e essa organização da escola que envolve todo trabalho realizado com os professores, com os alunos e com a comunidade. Um diferencial em relação as escolas urbanas. Importante destacar, que que todas as práticas desenvolvidas são

amparadas pelo PPP. (Educadora A).

A escola tem uma relação harmoniosa e colaborativa com a comunidade, a participação em reuniões e eventos do colégio é bem grande, entre 70 a 90 por cento das famílias. A escola sempre desenvolve ações como visitas as famílias, varandas de partilhas (gincanas com as famílias e apresentações de alunos no colégio), dividir espaço esportivo para manter e estreitar os laços com a comunidade. (Educador B).

Certamente é pela expressiva participação da família junto à escola, que leva os pais dos educandos a darem importância aos estudos dos filhos e também incentivá-los. Isso foi explicitado na fala dos jovens estudantes, quando afirmaram, que seus pais dão importância aos estudos pensando sempre no futuro de seus filhos.

Sim, meus pais buscam sempre que podem vão até escola e acham importante também quando os professores vão até a nossa casa. (Educando 06).

Sim, buscam sempre acompanhar o andamento dos meus estudos indo até a escola quando é necessário. (Educando 08).

Sendo assim, nas palavras de Martins, (2020, p. 29) afirma que:

A própria concepção de comunidade está no centro da identidade da escola do campo. Essas escolas estão situadas em espaços que mantêm vivo o princípio comunitário, relação entre as famílias, reconhecimento entre sujeitos e pares, vínculos de cooperação e solidariedade e, em tais comunidades, a escola é um dos centros que, em alguns casos, funciona também como unidade de outras expressões coletivas, como referência para organização social e política, ou religiosa, ou ainda cultural. (MARTINS, 2020, p. 29).

Portanto, se a comunidade e escola tem uma simbiose em sua essência, é necessário que os jovens deem continuidade à comunidade para isso se realizar, necessita, no entanto, que permaneçam no campo (SILVA, 2006, p. 80).

Em suma, para este autor a escola tem o seu papel de centralidade na organização comunitária, pois se faz relevante principalmente nas comunidades pequenas, onde estas se acabam exatamente quando se fecha a escola na comunidade. Pois, “a comunidade local é o espaço do trabalho, dos grupos de amigos mais próximos (relações de interconhecimento) e das formas tradicionais de lazer e de vida cotidiana” (WANDERLEY, 2007, p. 24). Por isso a relação escola e comunidade se faz relevante para a continuidade da vida no campo.

Em várias comunidades rurais a escola é o centro aglutinador do debate comunitário, da acolhida das famílias, isto é, a comunidade resiste muito pela escola que ali está, isso fica evidente nas palavras de Martins (2020, p. 23) quando diz:

[...] a escola do campo torna-se um espaço singular para a coexistência entre educação e comunidade, uma vez que os muros que, em outras localizações, podem separar os sujeitos. Interessante notar que, em alguns espaços camponeses, a escola tem um papel similar que a religião: reunir pessoas, debater os acontecimentos da comunidade, ouvir as questões políticas estruturais (estradas- ou falta delas), questões vinculadas a própria educação: estiagem, excesso de chuvas.

Portanto, o autor define que, “[...] a escola tem uma dimensão comunitária e de centralidade na organização do lugar, e essa relação é importantíssima, tanto é que, ao se fechar uma escola, a comunidade decompõe-se (Martins, 2020, p. 30).

Nesse sentido, adotou-se algumas atividades com o intuito de estreitar laços com a comunidade e assim aproximar os pais e os demais moradores junto à escola. Por isso, “os pais juntamente com os jovens e a equipe da escola devem dialogar mais sobre os problemas e possíveis soluções, “[...] devem refletir e se avaliarem para que suas práticas sejam melhoradas, os jovens necessitam despertar para o sentimento de pertença, que vejam a escola como sua, como parte da sua vida” (ROCHA e GUIMARÃES, 2018, p. 139). Nesse sentido, Trilhas Escola e Família, acontece neste viés:

De inserir a escola nas comunidades e recriar as relações entre a instituição e os povos que vivem nesse espaço. Invertendo o percurso feito pelos estudantes, seja por meio do transporte escolar ou a pé, os professores e agentes vão até suas casas para uma “visita” e um diálogo com os familiares do estudante (uma ou duas vezes ao ano). As trilhas têm objetivos específicos, mas de modo geral, pretendem estabelecer ou fortalecer os vínculos entre os sujeitos e a instituição educativa, conhecer a realidade em que a escola se insere, assim como as peculiaridades da vida, do trabalho e da cultura dos estudantes. (Educadora A).

Ressaltamos que as Trilhas Escola e Família, ficaram suspensas durante o período da pandemia da COVID -19, em 2020 e 2021, retornando em 2022, como as outras atividades também desenvolvidas pelo colégio retornaram em 2022. Porém, os educandos que encerram o Ensino Médio este ano, já participaram destas atividades desenvolvidas pela escola em anos anteriores a 2020, já que a maioria, já estudava na escola anteriormente ao Ensino Médio.

Destacamos que os encontros ou reuniões com os pais dos educandos não servem apenas para discutir sobre o rendimento escolar de seus filhos, mas para “[...] que tenham um diálogo sobre as práticas no meio rural, que abram espaço para a família colocar seu ponto de vista, suas dúvidas e momentos que a equipe da escola saliente a importância da sustentabilidade no campo [...]” (ROCHA e GUIMARÃES 2018, p. 139).

Com isso a relação escola/família vai além das reuniões de pais, segundo a direção da escola, afirma que com a busca pelo estreitamento dos laços entre escola e a comunidade, segundo *educador “B”* colabora para “a compreensão do trabalho desenvolvido no colégio e a percepção de que as famílias devem participar da formação dos filhos se tornou um processo mais cooperativo.” Deste modo, se percebe que, a cooperação entre escola e família é abordada de forma que o objetivo seja de fortalecer a comunidade e a vida no campo. Isto também, é explícito nas palavras da *educadora “A”*, onde esta diz que, “os próprios eventos (Visitas, Varandas e Partilhas) desenvolvidos pela escola com a participação da comunidade faz com que os pais sejam participantes da vida comunitária, e isso, o objetivo da escola é fortalecer cada vez mais os laços de cooperação entre a comunidade e a instituição escolar”.

Pois, o envolvimento da escola com a comunidade propicia [...] conhecer a realidade empírica dos sujeitos do campo a fim de produzir vínculos estabelecidos com a realidade das famílias a fim de ampliar a ação pedagógica específica da escola” (GHEDINI et al 2020, p. 391).

Isto é de fundamental importância para a escola, o envolvimento da família com os professores, equipe pedagógica e direção, faz com que seja “[...] imprescindível garantir a articulação político pedagógica entre a escola e a comunidade por meio da democratização do acesso ao conhecimento científico (MOLINA e SÁ, 2012, p. 328). Sendo nas palavras das autoras, essa estratégia é fundamental para promover a construção de espaços coletivos para decidir sobre as prioridades e atividades que possam vir a beneficiar a escola. Neste mesmo viés, Martins (2020, p.31), diz que “o conjunto de atividades desenvolvidas pelas famílias que, de forma direta ou indireta, vai envolver os estudantes é também um dos fatores identificadores da escola do campo”.

Assim, compreendemos que isto, está contemplado no (PPP, 2020)³⁹, pois:

O tempo-espaço das Trilhas Escola-Família é um momento que se inverte o percurso feito pelos estudantes, utilizando-se o transporte escolar outro e também andando a pé, a equipe diretiva e pedagógica, os professores e agentes educacionais I e II, com o apoio dos motoristas vão às casas onde moram os alunos para uma “visita” e um diálogo com as famílias. Dependendo de cada escola com sua realidade e, também, da situação de cada ano letivo, poderá ser no início do ano ou noutro período. Nestes momentos utiliza-se um roteiro de observação da realidade e levantamento de dados para iniciar ou ampliar o Inventário da Realidade Entornos da Escola.

Deste modo, os deveres da família para com os seus filhos na escola vão além da obrigação da matrícula, pois a participação familiar mais ativa na escola, é primordial para o todo processo de aprendizagem e consolidação da escola na comunidade que se insere. Portanto, Wanderley (2007, p. 30): diz que “[...] a busca de espaços especificamente jovens, ao mesmo tempo que a valorização da família e do ambiente social próximo, são traços que, de uma forma ou de outra, marcam a vida cotidiana dos jovens, em todos os contextos que eles vivem.” Conclui-se, portanto, que o compromisso dos jovens com a sua família é primordial para a continuidade da unidade produtiva, e isso é percebido na participação das atividades que a família se envolve (WANDERLEY, 2007).

3.4 A ESCOLA E A PERMANÊNCIA DOS JOVENS NO CAMPO

A escola é com certeza a instituição de maior importância hoje para que se dê continuidade as comunidades rurais, haja vista, que onde ela fechou suas portas, muitas destas comunidades vão se acabando aos poucos. Conforme o educador “B”, “é através da escola que é possível desenvolver diversas atividades, manter as relações entre as pessoas que habitam as comunidades e isso é primordial para o fortalecimento da comunidade como um todo”. De acordo com Martins (2020), a comunidade está no centro da identidade da instituição escolar, onde os vínculos entre as pessoas são cultivados, sendo importante elo para a organização social, política e cultural. Por isso,

³⁹ Lembrando que este (PPP), foi elaborado para ano de 2020, porém, neste ano no mês de março teve início a pandemia da COVID-19, sendo que a partir deste momento as aulas deixaram de ser de forma presencial e consequentemente os eventos pela escola desenvolvidos.

segundo o autor a escola é para a comunidade “[...] a perspectiva de futuro, à socialização [...] um espaço escolar que, apesar da dureza das circunstâncias, do descaso estatal e de todos os preconceitos, a esperança é uma constante” (MARTINS, 2020, p. 31).

Com isso, podemos dizer que, tanto nas palavras dos educadores “A” e “B”, estão convictos de que a escola está seguindo o planejado, na construção coletiva do PPP, pois “enquanto escola do campo, intencionamos compreender o campo como um modo de vida social que contribui para autoafirmar a identidade dos sujeitos que nela vivem, para valorizar o seu trabalho, a sua história, o seu jeito de ser e os seus conhecimentos” (PPP, 2020, p. 66). De acordo com a educadora “C”:

Com o andamento do trabalho na escola, já noto que a forma que se é trabalhada a proposta adotada, trazendo ao debate com os educandos a realidade que envolve o cotidiano deles, percebe-se que é importante para a formação destes jovens, pois se desenvolve maior interesse por questões que fazem parte do seu contexto enquanto jovens do campo.

Neste sentido, é importante a preocupação da escola em valorizar e defender a cultura do campo. De acordo com a educadora “A”:

A defesa da cultura rural e efetivação dos direitos acontece principalmente no processo de articulação das escolas do campo, no trabalho diferenciado que é organizado pelas escolas do campo, que pensam nos sujeitos no campo e planejam uma educação voltada para essas especificidades.

Arroyo (2011, p. 78) destaca que “a escola se vincula, sobretudo, às matrizes culturais do povo, da comunidade, às matrizes culturais do campo”. Nesta concepção, a escola é local de formação humana, sobretudo, de valorização daquilo que o cerca, ou seja, de conteúdo cultural construído ao longo da história. Caldart (2012, p. 550) afirma que “é a atividade humana que forma o ser humano; mas a atividade que humaniza mais radicalmente é aquela que exige a autotransformação que passa pela compreensão teórica da realidade” (CALDART, 2012, p. 550). Nesse sentido, de compreensão da realidade humana, é que colocamos a escola vinculada “[...] aos processos culturais inerentes aos processos produtivos e sociais”. Desta maneira, destacamos a afirmação

do educador “B” com relação a preservação da cultura rural dentro do planejamento coletivo:

Sim, no colégio realiza a prática do planejamento coletivo entre os professores e este elemento da cultura rural, da cultura agrícola local e familiar e dos aspectos históricos e de direitos são colocados aos professores através de um dossiê da realidade local para que eles incluam em seus planejamentos.

Consequentemente:

“[...] é papel da escola a transmissão e preservação da cultura de determinado local, assim como a cultura nacional e fazer um intercâmbio de culturas [...]”. A escola tem que amparar esse jovem que está no Ensino Médio, essa juventude está frente a um futuro incerto devido a vários fatores, tanto de âmbito familiar quanto ao âmbito social, no caso nacional pelo período de mudanças políticas que o Brasil vem enfrentando e que está cada vez mais difícil inserir-se nesse mercado de trabalho. O jovem tem que saber reconhecer essas mudanças que estão ocorrendo para poder se adaptar e conviver. (MAIA, 2018, p. 35-36).

Deste modo, propiciar que as comunidades campo se tornem espaços de sociabilidade, é primordial para a juventude possa vivenciar a viabilidade de permanência no meio rural. Assim sendo, se torna imprescindível o espaço constituído pelo grupo de amigos e das famílias para a preservação das formas de lazer e o cultivo dos encontros entre os que vivem na comunidade.

Isto posto, visualizamos algumas alternativas fundamentais para assegurar a reprodução da vida no campo pela juventude, pois se faz necessário um projeto de futuro para a juventude do campo.

Assim sendo, é de extrema relevância o engajamento da juventude nos diferentes espaços coletivos, a fim de se instrumentalizar, de se situar como sujeitos do campo, por isso que se debate que a instituição escolar pode agir para fomentar essas ações. Desse modo:

A juventude torna-se depositária de anseios e esperanças e cria-se uma idealização do jovem para que se torne um sujeito que ajude no desenvolvimento da comunidade. A importância da juventude na comunidade aparece também no desejo das pessoas por sociabilidade, atribuindo respaldo ao grupo de jovens, pois este possibilita o encontro e a contribuição coletiva. (SILVA et al. 2006, p. 79).

Nesse sentido, ressaltamos que de acordo com a concepção que norteia a prática docente da escola, se enfatiza os “processos formativos que constituem a vida social e as relações entre ser humano e ser humano, ser humano e natureza, intencionalizadas em uma direção emancipatória” (PPP, 2020, p. 66). Portanto, traz ao debate questões inerentes a vida no campo e as contradições que permeiam este universo.

Em relação ao desejo de permanência dos jovens no meio rural, os professores participantes da pesquisa, apresentam preocupação, principalmente pela rotatividade⁴⁰ de professores, e novamente destacam a importância da REFOCAR como instrumento de formação: “Isso faz com que os educadores, principalmente os que estão há pouco tempo trabalhando no colégio, vão se adaptando a realidade e a proposta adotada, tudo isso objetivando uma formação que possa colaborar com a permanência dos jovens no campo”. (Educador “B”). Porém, a educadora “C”, relatou que:

Se sente entusiasmada com a possibilidade de mais jovens estudantes optarem por permanecer ou até mesmo aqueles que já saíram, possam voltar para o campo, por alguns fatores, seja pela proposta pedagógica adotada, a qual busca refletir sobre a sucessão das gerações dos camponeses, seja pela inserção de tecnologias no meio rural e a valorização das atividades da agricultura familiar, da questão da agroecológica que tende a buscar a sustentabilidade no campo.

O educador “B”, também traz sua opinião nesse sentido, e afirma que “alguns dos educandos já começam a ver o campo como lugar de riqueza natural e com perspectiva de um futuro melhor, com inserção de novas tecnologias que venham possibilitar melhor qualidade de vida para os povos do campo”.

Nas visitas a escola foi perceptível que a permanência destes jovens no ambiente onde reproduzem-se é importante para rever as finalidades da educação do campo, para assim refletir que escola se faz necessária para atingir tais finalidades.

Quanto aos jovens, a maioria diz querer sair do campo, somente três estão convictos em permanecer. Dos que estão decididos em deixar o meio rural, apontam as

⁴⁰ A Reforma do ensino Médio (Lei nº 13.415/17) e da Base Nacional Curricular (BRASIL, 2017) ensejaram a precarização do trabalho docente, principalmente com admissão de educadores via contratos temporários, o que causa muita rotatividade de docentes nas escolas, causando mais fragilidade e falta de identificação com a escola e a comunidade. (COSTA e MUELLER, 2020).

dificuldades que eles e suas famílias enfrentam como sendo preponderantes na decisão de deixar o campo, dentre as mais citadas, estão a dificuldade de acesso à cidade pelas estradas que nem sempre estão em boas condições de transitar, a dificuldade para dar continuidade aos estudos devido ao grande deslocamento até a área urbana, a falta de acesso ao lazer que, segundo eles, na cidade é de mais fácil acesso aos jovens, etc.

Quando o tema é acesso a bens de consumo que se refere a tecnologia, também percebemos que os jovens educandos sentem a dificuldade de se ter acesso, por exemplo, a sinal de internet de melhor qualidade na área rural, pois segundo o educando 001 e a educanda 003, “mesmo que seja rápida a evolução dos meios de tecnológicos e de informação, parece-nos que aqui no meio rural tudo chega com maior dificuldade, isso que antes era pior”. Ainda, se tratando de acesso à internet de qualidade, os educandos relataram que durante o período pandêmico, pra eles também foi mais difícil a condução dos estudos, pois o acesso sinal de qualidade em certos momentos não é bom.

Quando questionados em relação ao lazer nas comunidades, por exemplo, no encontro realizado com os jovens na escola, todos concordaram quando a educanda 001 disse: “nós somos em poucos jovens que restam ainda nas comunidades, isso dificulta para que haja algum evento esportivo, por exemplo, ou fazer para todos se reunirem”.

Muitas destas dificuldades foram potencializadas, em decorrência da pandemia da COVID-19, houve maior afastamentos das pessoas umas das outras, mesmo sendo na área rural, posteriormente a pandemia dificuldades financeiras na elaboração de festas e pouco público visitante, desmotivando a comunidade, por mais que entre eles há reciprocidade e cooperação. Conforme a educadora “C”:

Há uma certa perda das mobilizações no que se refere as festividades da comunidade, eventos relacionados a igreja local, como festas da comunidade, matins, estes estão ficando mais difíceis de se fazer, (com isso há uma perda de hábitos valorosos para a cultura camponesa e a convivência entre os jovens principalmente, isso é ruim, afirma a educadora).

Nesse sentido, Carneiro (2007, p. 63) afirma que: “Diminuir a distância em relação aos jovens da cidade no que diz respeito à educação, à informação e ao lazer é uma reivindicação comumente encontrada no meio rural”. Com isso, é importante para a permanência dos povos no campo que eles sejam atendidos no que diz respeito aos

serviços públicos de saúde, acesso ao lazer, melhorias de acesso as suas casas etc. Assim sendo, Wanderley (2007) destaca que ao estudarmos a juventude, entendemos uma dupla dinâmica social, pois os espaços urbano e rural se entrelaçam e dão conteúdo a experiência desses jovens, inserindo-os na sociedade jovens do campo.

Outra questão, que apareceu na pesquisa, embora os jovens não tenham apontado ela como motivadora para a saída do campo se refere a participação nas decisões familiares. Entre os jovens participantes, 4 responderam que sempre participam das decisões familiares; 06 disseram participar às vezes das conversas e decisões familiares e 3 afirmaram que participam somente quando se trata do futuro deles, um destes jovens afirma: “somente quando se refere ao meu futuro, coloco minha opinião para que meus pais entendam o que eu quero”. A partir dos resultados podemos afirmar que, embora haja a participação, ela ainda é tímida. Wanderley destaca que “o compromisso dos jovens com a família é indispensável ao funcionamento e a reprodução da unidade produtiva e se expressa, especialmente, na sua participação no sistema de atividades familiar” (WANDERLEY, 2007, p. 24). Entendemos que quando esse compromisso não é suficientemente forte, isto pode se constituir como fator que contribua para a saída dos jovens do campo.

Isto se coloca também como um desafio a escola: como contribuir para tornar as relações familiares mais participativas, que incluam os jovens? Isso seria possível, estaria ao seu alcance?

Por fim, sem dúvida é necessário:

se inclinar para a realidade social e escolar desses jovens e compreender seus dilemas, impasses e expectativas, propiciando, assim, possíveis diálogos entre escola e juventude. Esse movimento dinâmico de olhar para esses sujeitos e ampliar suas vozes e narrativas permite que a escola reconfigure suas práticas educativas sobretudo por se tratar de sujeitos que vêm afirmando presenças, trazendo para o campo pedagógico suas vozes dissonantes; inquietações e resistências frente ao sistema desigual e os mecanismos de manutenção da estrutura social no âmbito da instituição escolar (BARBOSA, 2021, p. 04).

Assim, nas palavras de (BOGO, 2013), a escola do campo como palco de resistência, tem de ter a clareza e estar alicerçada no projeto de produção da vida material, política, social e conseqüentemente com o projeto de sociedade que se almeja.

Desta maneira, a proposta que a escola pesquisada adotou, tem em sua essência muito nítida a resistência, diante da investida de organismos privados de descomprometimento com a educação do campo e chancelados pelo próprio poder público.

Ressaltamos de acordo com Leão (2011, p. 114), que:

Não se trata de uma escola redentora da sociedade, mas que cria mecanismos para que as desigualdades produzidas em outras esferas (do trabalho, das relações raciais e de gênero etc.) não se transformem em desigualdades escolares. É também uma escola preocupada em não produzir outras desigualdades.

O referido autor ainda salienta que, a escola pode continuar a prometer um futuro próspero, mesmo que a juventude desconfie de tal promessa, diante das incertezas que a sociedade apresenta, por outro lado, ela pode ser ponto de referência para a juventude do campo, à medida que traz para seu interior o debate sobre as dificuldades, anseios e as possíveis alternativas para a solução das demandas que surgem. Nesse sentido, o autor segue dizendo que a escola: “[...] exigiria, como primeiro passo, reconhecer os jovens nas suas especificidades e identidades” (LEÃO, 2011, p. 114).

Deste modo, afirmamos que embora o Colégio Paulo Freire, não de conta de sanar dificuldades para a permanência dos jovens no campo, ela busca produzir práticas pedagógicas que aproximam os jovens do campo da sua realidade e aponta alternativas, para o público jovem, este que é envolvido de incertezas, e que a escola se faz importantíssima para sua formação enquanto sujeitos, e assim contribui para fortalecer sua identificação com o campo. Desta maneira, a escola busca o fortalecimento de novas práticas, inclusive dando ênfase aquelas que envolvem a comunidade como um todo. Estas são imprescindíveis no que se refere ao engajamento da comunidade naquilo em que a escola se propõe a realizar para o aperfeiçoamento da prática educacional.

A partir das observações e dos conteúdos analisados pode-se dizer que a escola tem como objetivo colaborar para a formação dos jovens estudantes, de forma que estes sejam formados de acordo com as necessidades que se exige de formação humana, pois o ensino aqui defendido de acordo com o (PPP, 2020), deve estar voltado a formação humana de forma integral.

Portanto, o ensino que leve em conta a preparação para a vida, que “[...] perpassa também o processo formativo desenvolvido na escola e ultrapassa um sentido

individualista, em que caberia ao sujeito estabelecer a relação de sua formação com a realidade social e econômica” (ANTÔNIO e LUCINI, 2007, p. 184).

Assim sendo, nos referimos a Educação do Campo para formação integral dos sujeitos, dizemos que deve estabelecer vínculos sociais, isto é, com as famílias, a fim de debater sobre o trabalho, a cultura e os saberes dos sujeitos. Deste modo, damos destaque a aproximação escola com as famílias, através das Trilhas Escola e Família, Varanda da Partilha, estes, eventos que colaboram para a formação dos educandos.

Por sua vez, vários são os problemas enfrentados pela escola para efetivar sua proposta, entre eles, destacou-se nesta pesquisa, a rotatividade dos professores que trabalham na escola e sua condição de trabalho, a maioria deles, contratados temporariamente, a preocupação com o Novo Ensino Médio, baseado em competências e habilidades que vão numa direção contrária a Educação do Campo. Do outro lado, os jovens reclamaram das dificuldades em relação ao transporte, lazer, acesso as tecnologias, continuidade dos estudos ao findar o ensino médio, como empecilhos para um projeto futuro que tenha o campo como alternativa de vida. Assim, como diz Stédile (2010), “não basta apenas criar oportunidades de educação”. Mas, temos de criar condições claras e economicamente viáveis para a permanência da juventude no campo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa buscou analisar a contribuição do Colégio Estadual do Campo Paulo Freire para a formação e permanência da juventude no campo. A pesquisa se constituiu com três objetivos específicos: entender a Educação e a escola do Campo como resultado da questão agrária brasileira e da luta dos movimentos sociais populares do campo; compreender de que modo a escola em nível médio e a Educação do Campo articulam-se para atender às necessidades de formação dos jovens rurais no contexto da sociedade de classes; analisar os processos formativos escolares presentes no Colégio Estadual Paulo Freire, situado no Assentamento Missões em Francisco Beltrão-Paraná e suas contradições no que se refere a identificação e permanência dos jovens no campo.

A partir destes objetivos buscou-se nos primeiros capítulos construir um caminho que considerasse a escola e a Educação do Campo inserida na materialidade social capitalista. Isto posto, partimos da questão agrária brasileira de modo a ressaltar que ela, no Brasil, se constituiu num processo de expropriação e exploração dos trabalhadores rurais desde o período colonial, se estendendo aos dias atuais, em que a modernização da agricultura se manifesta sobretudo no agronegócio voltado ao mercado e aos interesses das grandes empresas agrícolas. Todavia, este percurso histórico vem marcado por resistências e lutas dos camponeses. Em tempos mais recentes, estas lutas se fizeram presentes na região Sudoeste do Paraná, destacando-se a Revolta dos Posseiros, nos anos de 1950, e depois, nos anos de 1980, destaca-se a organização dos agricultores desta região, juntamente com outros trabalhadores rurais do restante do Paraná e do Brasil, através do MST. É a partir destas lutas que se insere o Assentamento Missões e Colégio Estadual do Campo Paulo Freire.

O Assentamento Missões, onde fica a escola estudada, está situado no município de Francisco Beltrão. A partir da década de 1980 houve o crescimento do êxodo rural neste município, em parte em decorrência do processo de sua industrialização. Na década seguinte, trabalhadores do município e da região se organizaram e ocuparam terras no município, forçando o Estado ao processo de desapropriação e assentamento de várias famílias. Constituiu-se o Assentamento Missões. Junto com o acampamento e depois o assentamento veio a luta pela escola.

Assim, no segundo capítulo, após situarmos o Colégio Estadual do Campo Paulo Freire e a conquista do Ensino Médio na escola, como resultado das lutas dos

assentados em conjunto com entidades vinculadas aos movimentos sociais populares, problematizamos a escola e o Ensino Médio como vinculado as lutas da classe trabalhadora, entendendo que a escola colocada aos trabalhadores e aos seus filhos é fruto da sociedade de classes, onde tem o predomínio da divisão, da exclusão. Para se contrapor a isto, a escola deve ter em seu interior a busca pela socialização do conhecimento científico construído historicamente. A Educação do Campo, que teve sua gênese no MST, é entendida como resultado destas lutas, se configurando como oposição a educação rural, propondo uma educação que socialize o conhecimento, sem desconsiderar a realidade concreta e os sujeitos do campo, no seu jeito de ser, no seu modo de vida, nos seus saberes. Ainda, se coloca como inserida na luta pela Reforma Agrária e a transformação social. Logo, assume um conteúdo de classe.

Finalizamos o segundo capítulo, trazendo a definição de juventude ou melhor, juventudes e especialmente trouxemos algumas questões relativas aos jovens do campo. Por fim, destacamos a importância da Educação do Campo para a formação da juventude, com o intuito de mostrar a importância do Ensino Médio para a permanência e identificação dos jovens com o meio rural, considerando o contexto da agricultura familiar, além das especificidades, anseios e necessidades dos jovens.

Este percurso que fizemos, foi importante para que pudéssemos, no terceiro capítulo, analisar as contribuições do Colégio Paulo Freire para a formação e permanência da juventude no campo. A partir da análise do PPP e dos questionários respondidos por educadores e educandos, concluímos que escola em questão, embasada na Educação do Campo, busca construir novas práticas educacionais, mesmo imersa em universo repleto de contradições.

Dentre estas práticas educativas destacamos no terceiro capítulo o planejamento coletivo, dossiê da realidade, jornada de saberes e planejamento, varanda da partilha e projeto de vida. Especialmente para os educadores estas práticas educativas têm sido importantes no processo formativo dos estudantes haja vista que buscam aproximar a escola e os conhecimentos da realidade do campo, das famílias e dos jovens, considerando suas necessidades, bem como construir um processo educativo baseado na coletividade. Em relação aos jovens, eles também enfatizaram a importância delas, especialmente no que concerne à aproximação com suas famílias. É importante considerar que mesmo que muitas destas práticas tenham sido prejudicadas devido ao

período pandêmico, os jovens pesquisados, fizeram referência a elas como presente no seu processo formativo, já que todos eles, com uma única exceção, encontram-se na escola desde o Ensino Fundamental. Destacamos, dentre estas práticas aquelas que apareceram como Projeto de Vida. O Projeto de Vida não apareceu no PPP analisado, mas esteve presente nos questionários respondidos, sendo apresentado como relacionado a vida no campo e a Educação do Campo. Alguns estudantes destacaram sua importância para se projetar o futuro no campo. Porém, entendemos que não se trata da compreensão de Projeto de Vida que aparece no NEM e na BNCC, baseado em competências e habilidades, este é visto como preocupação por parte dos professores, que fazem uma crítica ao NEM e seu processo de implantação nas escolas do campo. Eles foram enfáticos em citar a dificuldade de implementação do NEM em consonância com a realidade do campo e conseqüentemente com a proposta adotada pelo colégio para a formação dos jovens camponeses. Importante reforçar que mudanças na legislação para o Ensino Médio, não atendem diretamente as necessidades da juventude do campo, pois são direcionadas a formação para universo produtivo do capital, portanto, desvirtuada dos objetivos da educação do campo e da juventude da classe trabalhadora do campo (ANDRÉ, 2018; SANTOS, 2021).

Portanto, ressaltamos que o Ensino Médio que visualizamos para a juventude do campo, é o que possa contribuir com este público e seu projeto de futuro no campo, de modo que possam dar continuidade a vida e a cultura camponesa.

Cabe reforçar, para que as práticas pedagógicas citadas e realizadas junto aos jovens do ensino médio sejam possíveis na escola, a formação continuada dos educadores realizada em parceria com REFOCAR e o GEFHEMP tem sido fundamental, especialmente num contexto de grande rotatividade dos professores. Os educadores destacaram a importância desta parceria para contribuir no trabalho coletivo e em práticas educativas consoante a Educação do Campo.

Assim, é notório que os educadores vão ao longo dos estudos, organizados via REFOCAR e GEFHEMP, tendo a possibilidade de se apropriar de um aparato metodológico e produção de materiais que viabilizam o envolvimento coletivo em sala de aula. Portanto, se percebe o esforço pela continuidade dos estudos desenvolvidos pelo grupo de educadores, que a formação é primordial quando nos referimos a formação integral dos sujeitos envolvidos no processo educativo.

Destarte, a formação desenvolvida com os educadores das escolas do campo através da REFOCAR e GEFHEMP, demonstrou fortalecer os vínculos e a identidade dos educadores com a escola, tornando-se também um meio de resistência frente ao fechamento das escolas do campo. Consequentemente, é assim que a prática educativa da escola tem se guiado nos últimos anos, baseado na legislação que fundamenta a educação do campo, vem contribuindo para que o processo de formação da juventude camponesa se dê a partir da materialidade como o ponto inicial para a socialização do conhecimento (GHEDINI, 2020). E assim, contribuindo para que os estudantes encontrem mais sentido nos conteúdos abordados, dada a sua vinculação com a realidade do campo.

É importante frisar que, que um dos grandes desafios enfrentados na escola é a rotatividade de educadores, pois como citado, a maioria, é contratada via PSS. De todos os professores atuantes no Ensino Médio, em 2022, somente um era concursado, fato este que fragiliza o corpo docente das escolas no que se refere ao vínculo e identificação com a escola, mas reforça a importância da formação realizada pela REFOCAR e GEFHEMP. Por outro lado, esta rotatividade e contratação temporária como características da escola, demonstra como os professores cada vez mais estão inseridos no processo de precarização do trabalho que marca o capitalismo flexível. Assim, “[...] a rotatividade esfacela os vínculos com o trabalho e a identificação com as escolas e suas relações” (GHEDINI, 2020, p. 318). Deste modo, destacamos de acordo com Costa e Mueller (2021, p. 192), a “[...] queda da qualidade social da educação, na precarização objetiva e subjetiva do trabalho docente e na falta de identificação e apropriação docente com a escola e a comunidade escolar”.

Diante disso, percebemos uma nova forma de organização do trabalho docente, que aponta para uma maior flexibilidade, que vai para além das estruturas curriculares e avaliativas, mas também que exige um novo perfil docente. Por isso, é imprescindível compreender as mudanças que permeiam o cotidiano docente (OLIVEIRA, 2004).

Outra questão importante que constatamos com a pesquisa é a importância da aproximação família e escola na formação dos jovens. No colégio pesquisado esta aproximação tem sido possível devido a práticas pedagógicas que buscam fortalecer este vínculo, tais como as Trilhas Escola e Família, Varandas de Partilha, Jornada de Saberes e Planejamento, Círculo de Saberes e Conhecimentos. Isto reforça a

importância delas na escola do campo, constituindo-se como diferencial em relação a maioria das práticas pedagógicas das escolas urbanas e que inibem a participação dos pais nas escolas.

Por fim, embora haja o esforço da escola em contribuir com a permanência dos jovens no campo, identificamos que entre os jovens aqui pesquisados o projeto de futuro por eles visualizados tem a saída como horizonte e somente três disseram querer permanecer. Embora as relações familiares tenham aparecido como umas das possíveis razões, aquelas que de fato foram citadas pelos jovens relacionam-se a falta de infraestrutura da vida no campo, estradas ainda precárias, falta de lazer, dificuldades no acesso à internet, dificuldades para continuidade dos estudos. Além disso, a própria diminuição do número de jovens no campo apareceu como empecilho para a maior sociabilidade juvenil.

No percurso deste estudo, observamos que mesmo com os avanços tecnológicos que amenizam as dificuldades enfrentadas no meio rural, os jovens são convictos quanto as dificuldades que enfrentam e relatam isso com certa negatividade em relação a dinâmica de vida urbana, onde visualizam ser mais fácil o acesso a bens de consumo e a sociabilidade entre eles. Consequentemente, em busca de melhor qualidade de vida, expressam a possibilidade de migrar do campo para a cidade. Pois, dada a dinâmica econômica e social a qual estão colocados os indivíduos na sociedade contemporânea, o campo e a cidade estão em uma relação de confluência.

Em vista disso, a juventude expressa um sentimento de incertezas no que se refere ao futuro, pois fica notório que o convívio com o universo urbano vem se estreitando ao longo dos tempos, com isso se percebe que a vida na cidade ainda seduz os jovens na atualidade. Portanto, mesmo o colégio desenvolvendo seu trabalho de acordo com as necessidades formativas dos jovens do campo, ainda se depara com obstáculos que conflitam com os objetivos de permanência da juventude no campo.

As questões levantadas nesta pesquisa somam-se a outros estudos existentes, apontando desafios no que se refere a defesa da escola pública do campo e de uma educação conectada aos valores culturais e históricos dos povos do campo e suas demandas no contexto sociopolítico atual, pois envolve questões históricas, sociais e econômicas que de certa forma influenciam a estrutura das escolas do campo. E, em específico a juventude, os desafios ainda são maiores já que sentem com mais

intensidade os problemas que afetam o campo no seu dia a dia e que se colocam como empecilhos para eles no que se refere a qualidade de vida e ao seu futuro.

Assim, mesmo sendo ainda poucos os jovens que estão convictos em permanecer no campo, a escola vem ao longo dos últimos anos buscando a partir dos marcos teóricos-metodológicos da Educação do Campo e com a formação continuada, realizar uma prática pedagógica que contribua com a permanência e identificação dos jovens com o campo. Mas a escola não basta para resolver os problemas do campo, são necessárias políticas e investimentos públicos que priorizem o campo como lugar de vida.

Portanto, com este processo de pesquisa, podemos afirmar o quão profícuo pesquisar a escola que se destina a formação dos povos do campo, escola esta que tem sua opção por uma proposta de educação dos povos do campo que se oponha àquela ofertada pelo poder hegemônico, ou seja, pelos defensores da agricultura atrelada ao capital financeiro, (ao agronegócio) modelo este que perdura no contexto de formação estrutural do Estado brasileiro.

Diante do exposto, destacamos o papel fundamental que tem a escola do campo como ambiente de resistência e luta da classe trabalhadora. Neste sentido, caracteriza-se como ambiente de lutas, diante das desigualdades que o sistema de produção capitalista nos coloca. Sendo assim, a escola é de grande importância para um projeto societal que priorize a vida e não o capital.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

ALENTEJANO, P. Modernização da agricultura. In: CALDART, Roseli Salette et al. **Dicionário de educação do Campo**. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, 2012, p. 477-481.

AMADOR, M. C. P. **Guerra do Contestado**: marca o fim e o início de modelos de desenvolvimento na região Oeste Catarinense, Cadernos do CEOM, Chapecó Ano 22, n. 31, 2009.

ANDRÉ, T. C. REFORMA DO ENSINO MÉDIO: DESOBRIGAÇÃO DO ESTADO? **Olhares: Revista do Departamento de Educação da Unifesp**, [S. l.], v. 6, n. 1, p. 130–145, 2018. DOI: 10.34024/olhares. 2018.v6.724. Disponível em: <https://periodicos.unifesp.br/index.php/olhares/article/view/724>. Acesso em: 12 ago. 2022.

ANTÔNIO, C. A; LUCINI, M. **Ensinar e aprender na educação do campo**: processos históricos e pedagógicos em relação. Cad. Cedes, Campinas, vol. 27, n. 72, p. 177-195, maio/ago. 2007. Disponível em: <<https://www.cedes.unicamp.br> > Acesso em: 20/10/22.

ANTUNES-ROCHA, M. I. Licenciatura em Educação do campo: histórico e projeto político pedagógico. In.: Antunes-Rocha, M. I. e Martins, A. A. (Orgs.). **Educação do Campo: desafios para a formação de professores**. - 2º ed. 1ª reimp. – Belo Horizonte: Autentica editora, 2015. P. 39-55.

ARAÚJO, L. G. D'AGOSTINI, A. Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-terra: materiais teóricos metodológicos referentes à luta pela terra e pela educação. In: VENDRAMINI, C. R. AUED, B. W. **Temas e problemas no ensino em escolas do campo**. 1ª ed. – São Paulo: Outras Expressões, 2012, p. 135-153.

ARROYO, M. G. A Educação básica e o movimento social do campo. In: ARROYO, M. G. et al. **Por uma educação do campo**. (Orgs.). 5ª ed. – Petrópolis, R.J.: Vozes, 2011. P.65-86.

ARROYO, M. G. et al. **Por uma educação do campo**. (Orgs.). 5ª ed. – Petrópolis, R.J.: Vozes, 2011.

ARROYO, M. G. Diversidade. In: CALDART, Roseli Salete et al. **Dicionário de educação do Campo**. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, 2012, p.229-236.

BALEEIRO, L. F. e DORNELLES, P. G. Juventudes do campo e relações de gênero no contexto do município de Urandi - BA. In.: TRINDADE, D. R. da. et al. (Orgs.). **Sujeitos do campo em movimento: direitos, resistências e práticas formativas**. – ed. – Curitiba – PR: C R V, 2018.

BARBOSA, J. S. **Juventude (s):** afinal, que sujeitos sociais são estes? Disponível em: <<https://www.seer.ufrgs.br/CadernosdoAplicacao/article/download/111283/61480>>.

Acesso em: 16/12/21.

BOGO, A. A questão da Educação do Campo e as contradições da luta pelo direito. In.: NASCIMENTO, A. D; CHAVES, R. M. R; SODRÉ, M. D. B. (Orgs.). **Educação do campo e contemporaneidade**. – Salvador: EDUFBA, 2013. 346 p. p. 91-108.

BORGES, L. C. **A formação continuada de professores do campo e a REFOCAR:** rearticulação entre o movimento nacional de educação do campo e a modalidade educacional – região sudoeste do Paraná – 2015-2020. Dissertação – Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado. Universidade do Oeste do Paraná, Francisco Beltrão, 2021.

BONAMIGO, C. A; SILVA, M. M; GUIMARÃES, R. S. Fechamento das escolas públicas do campo da região Sudoeste do Paraná: um panorama histórico. In.: GHEDINI, C. M. e BONAMIGO, C. A. (Orgs.). **Educação do campo: pesquisas, estudos e práticas no Sudoeste do Paraná**. – 1ª ed. – Jundiaí – SP: Paco Editorial, 2020. 484 p. P.197-226.

BONAMIGO, A. B; BELLETINI, K. Levantamento das escolas públicas estaduais do campo na região Sudoeste do Paraná: NRE de Francisco Beltrão, Dois Vizinhos e Pato Branco. In.: GHEDINI, C. M. e BONAMIGO, C. A. (Orgs.). **Educação do campo: pesquisas, estudos e práticas no Sudoeste do Paraná**. – 1ª ed. – Jundiaí – SP: Paco Editorial, 2020. 484 p. P.227-244.

BRASIL. **Anuário Brasileiro da Educação Básica 2021**. São Paulo: Editora Moderna, 2021.

_____. **Lei nº 13.145, de 16 de fevereiro de 2017.** Altera a Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

_____. **M.P. nº 746, de 22 de setembro de 2016.** Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e a Lei nº 11.494 de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, e dá outras providências.

_____. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF., 26 junho 2014. Disponível em: 02/05/21.

_____. **LEI Nº 12.513 de 26 de outubro de 2011.** Institui o Programa Nacional de acesso ao ensino técnico e emprego (Pronatec).

_____. **Decreto 7.589 de 26 de outubro de 2011.** Institui a Rede e-Tec Brasil.

_____. **Decreto 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. Acesso em: 05 NOV. 2022.

_____. **Resolução CNE/CEB nº 2, de 28 de abril de 2008.** Estabelece Diretrizes Complementares, Normas e Princípios para o Desenvolvimento de Políticas Públicas de Atendimento da Educação Básica do Campo. Brasília: DF, 2008. Acesso em: 01/06/21.

_____. **Decreto 5.154, de 23 de julho de 2004.** Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências.

_____. **Resolução CNE/CEB nº 1, de 3 de abril de 2002.** Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Brasília: DF, 2002. Disponível em: Acesso em: 01/07/21.

_____. **Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997.** Regulamenta o § 2º do Art. 36 e os artigos 39 a 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

- _____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96**. Brasília, 1996. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br>> Acesso em: 10/10/21
- CALDART, R. S. Por uma Educação do Campo: Traços de uma identidade em construção. In.: KOLLING, E. J; CERIOLI, P. R; CALDART, R.S. (Orgs.). **Educação do Campo: identidade e políticas públicas**. Brasília, D.F: articulação nacional Por uma educação do Campo, 2002. p.25-36.
- CALDART, R. S. **Educação do Campo: Notas para uma análise de percurso**. Trab. Educ. Saúde, Rio de Janeiro, v. 7 n. 1, p. 35-64, mar. /jun. 2009.
- CALDART, R. S. A Educação e a perspectiva de transformação da forma escolar. In: MUNARIN, A. et al. (Orgs.). **Educação do campo: reflexões e perspectivas**. Florianópolis: Insular, 2010. P.147-158.
- CALDART, R. S. A Escola do Campo em Movimento. In: ARROYO, M. G. et al. **Por uma educação do campo**. (Orgs.). 5ª ed. – Petrópolis, R.J.: Vozes, 2011. P.87-131.
- CALDART, R. S. Educação do campo. In: CALDART, Roseli Salete et al. **Dicionário de educação do Campo**. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, 2012, p.257-265.
- CALDART, R. S. Pedagogia do movimento. In: CALDART, Roseli Salete et al. **Dicionário de educação do Campo**. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, 2012, p.546-553.
- CALLEGARI, R. **Entre lutas, valores e pressões: Juventude Rural Sem Terra e a organização social do trabalho nos Assentamentos Missões e José Eduardo Raduan**, 2015. 165 p. Dissertação (Mestrado em História) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Marechal Cândido Rondon, P.R. Disponível em:<[http://tede.unioeste.br/bitstream/tede/1712/1/Ricardo Callegari 2015](http://tede.unioeste.br/bitstream/tede/1712/1/Ricardo%20Callegari%202015)> Acesso em: 05/12/20.
- CAMARANO, A, A; ABRAMOVAY, R. **Êxodo rural, envelhecimento e masculinização no Brasil: panorama dos últimos 50 anos**. Rio de Janeiro: IPEA. 1999. Acesso em: 11/10/21.

CAMPELLO, Ana Margarida. **Dualidade Educacional**. Disponível em: <http://www.sites.epsjv.fiocruz.br/dicionario/verbetes/duaedu.html>. Acesso em: 19 out. 2021.

CANILHA, S. M. H. **Escolarização e permanência no campo**: Escola Estadual João Simões Lopes Neto. Canguçu – R.S. 2019. 123p. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) - apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação, da Universidade Federal do Pampa, Jaguarão – R.S. 2019. P.123

CARMO, M. S; SOUZA, H. F. Educação do campo e a articulação com os saberes locais. In.: SOUZA, A. J; SOUZA, H. F. (Orgs.). **Educação no/do campo**: Entre o percebido e o vivido. – Curitiba: CRV, 2020. 178p. p.59-68.

CARNEIRO, M. J. Juventudes e novas mentalidades no cenário rural. In.: CARNEIRO, M. J; CASTRO, E. G. (Orgs.). **Juventude rural em perspectiva**. Rio de Janeiro: Mauad X, 2007. p. 53-66.

CARRANO, P.C. R. et al. Sementes da memória: um documentário sobre jovens (e) quilombolas. In.: CARNEIRO, M. J; CASTRO, E. G. (Orgs.). **Juventude rural em perspectiva**. Rio de Janeiro: Mauad X, 2007. p.261-277

CARVALHO FILHO, J. J. **Questão Agrária no Brasil**: Concentração, Política Agrária e Violência no Campo. Disponível em: <http://www.madres.org/documentos/doc20100929124734.pdf>> Acesso em: 10/10/2021.

CASTRO, E. G. Juventude do campo. In.: CALDART, Roseli Saete et al. **Dicionário de educação do Campo**. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, 2012, p.437 – 444.

CASTRO, E. G. Juventude do Campo: educação e a construção de um sujeito político. In.: **Juventudes do campo**. LEÃO G. e ANTUNES-ROCHA, M. I. (Orgs.). 1ª ed. – Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015.

CASSAB, C. **Refazendo percursos**: considerações acerca das categorias jovem e juventude no Brasil. **Revista Perspectiva**, Erechim. v.34, n.128, p. 39-51, dezembro/2010. Disponível em: <https://www.ufjf.br/nugea/files/2010/09/Revista-Perspectiva-erechim.pdf> Acesso em: 02/08/2022.

CONCEIÇÃO, A. F. da. SCHNEIDER, S. **Internet e agricultura familiar**: algumas percepções sobre as mudanças no meio rural. Disponível em: <https://periodicos.ufpa.br/index.php/revistamargens/article/view/9335>. Acesso em: 20/09/22.

COSTA, M. F.; MUELLER, R. FLEXIBILIZAÇÃO E PRECARIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE: uma análise das condições de trabalho dos professores admitidos em caráter temporário no magistério público de Santa Catarina. **REVISTA DE CIÊNCIAS SOCIAIS – POLÍTICA & TRABALHO**, [S. I.] v. 1, nº 53, p. 181-197, 2021. DOI: 10.22478/UFPB. 1517-5901.2020v1n53.52321. Disponível em: <<https://periodicos.ufpb.br/index.php/politicaetrabalho/article/view/52321>>. Acesso em: 3 fev. 2022.

D'AGOSTINI, A. A educação do campo na educação brasileira: contradições e perspectivas. **Revista de Educação**, Santa Maria, v. 37, n. 3, p. 453-468, set./dez. 2012. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/4172/3971>> Acesso em: 25/10/2021

DAYELL, J. e CARRANO, P. Juventude e ensino médio: quem é este aluno que chega à escola. In.: **Juventude e ensino médio**: sujeitos e currículos em diálogo / Dayrell, J. Carrano, P. Maia, C. L. (Orgs.). – Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014. P. 100 – 133.

DANIELI, J. P. et al. **O método do materialismo histórico-dialético**: apontamentos teóricos e sua contribuição para a educação. E-book VII CONEDU 2021 - Vol. 03... Campina Grande: Realize Editora, 2022. Disponível em: <<https://editorarealize.com.br/index.php/artigo/visualizar/82254>>. Acesso em: 2/07/2022

DAVANÇO, S. R. **A implantação do ensino médio integrado no estado do Paraná**: a difícil superação da cultura da dualidade. 2008. 126 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação, da Universidade Federal do Paraná, Curitiba (PR), 2008. Disponível em: <https://hdl.handle.net/1884/17992> Acesso em: 27 de set. 2021.

DELGADO, G. C. A questão agrária e o agronegócio no Brasil. In.: Carter M. (org.). **Combatendo a desigualdade social**: o MST e a reforma agrária no Brasil. [tradução de Cristina Yamagami]. – São Paulo: Editora UNESP, 2010. P. 81-112. 564p.

- DIDIER, M. **A Lei Áurea aboliu a escravidão de uma forma diferente da pensada por Joaquim Nabuco.** Disponível em: <https://www.oabsp.org.br/comissoes2010/gestoes-anteriores/igualdade_racial/gestoes-anteriores/gestao-20162018/artigos/2018/A%20lei%20Aurea%20aboliu%20a%20esravidao%20de%20forma%20diferente%20da%20pensada%20por%20Joaquim%20Nabuco.pdf> Acesso em: 18/06/2021.
- DIEESE. O mercado de trabalho assalariado rural brasileiro. 2014. **Estudos e Pesquisas**, 74. Disponível em: <<https://www.dieese.org.br/estudos-epesquisas/2014/estpesq74trabalhorural/index.html?page=7>>. Acesso em: 09 set. 2021.
- DUARTE, N. Luta de Classes, Educação e Revolução. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, [S. l.], v. 3, n. 1, p. 128–138, 2011. DOI: 10.9771/gmed.v3i1.9499. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/9499>. Acesso em: 04 mai. 2021.
- ENGUITA, M. F. **A face oculta da escola: educação e trabalho no capitalismo.** Trad.: Tomaz Tadeu da Silva. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.
- EVANGELISTA, Olinda; LEHER, Roberto. **Todos pela Educação e o Episódio Costin no MEC: A Pedagogia do Capital em Ação na Política Educacional Brasileira.** Trabalho Necessário- www.uff/trabalhonecessario. Ano 10, nº15: 2012.
- FALEIRO, W. PUENTES, R. V. ARAGÃO, M. C. **Influências do Ensino Médio nas perspectivas de futuro de seus estudantes.** Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/19030>> Acesso em: 19/04/2021.
- FARIA, E. M. S. Educação de jovens e adultos no campo: da estigmatização ao protagonismo. In.: NASCIMENTO, A. D; CHAVES, R. M. R; SODRÉ, M. D. B. (Orgs.). **Educação do campo e contemporaneidade.** – Salvador: EDUFBA, 2013. 346 p.
- FARIAS, R. de A. **DUALIDADE E CONTRADIÇÕES NO PROJETO DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL BRASILEIRO.** 2019. Disponível em: <

<https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/e-mosaicos/article/view/46492/31671>>

Acesso em: 21/09/2021

FARIAS, M. N. **Jovens rurais de São Carlos – SP: circulação cotidiana, projetos de vida e os sentidos da escola.** Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos – UFSCAR como requisito parcial à obtenção do Grau de doutor em Educação. 2021. 238f.

FERNANDES, B. M. Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST). In: CALDART, Roseli Salete et al. **Dicionário de educação do Campo.** Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, 2012, p. 496-500.

FONTOURA, M. S. **A escola do campo enquanto lugar de valorização do sujeito da terra.** Disponível em: <https://wp.ufpel.edu.br/forumedunocampo/files/2019/03/Anais-SIFEDOC-vers%C3%A3o-2.pdf> Acesso em: 15/04/2021

FORTES, R. V. **Sobre o conceito de exército industrial de reserva aspectos históricos e atualidade.** Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/temporalis/article/view/21461/pdf> > Acesso em: 08/06/2021.

FÓRUM NACIONAL DE EDUCAÇÃO DO CAMPO – FONEC. Reunião Ampliada do FONEC. **Relatório Final.** Brasília, set. 2017.

FRANCISCO BELTRÃO/PR. **Secretaria de obras e urbanismo.** Disponível em: <https://www.franciscobeltrao.pr.gov.br/secretarias/obras-urbanismo/mapas/>. Acesso em: 28/11/2021.

FRANCISCONE, F. **O que “faz a diferença” no Ensino Médio: diálogo, experiência e cuidado na educação das juventudes.** 2018. 213 p.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido.** 56. Ed. ver. E atual. – Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

FREIRE, Paulo. **Professora sim Tia não: cartas a quem ousa ensinar.** 12 ed. São Paulo: Olho d’água, 2002.

FREITAS, H. C de A. e MARTINS, S. A. Juventude e educação no campo: algumas reflexões. In.: **Formação de educadores(as) em EJA no campo: compartilhando**

saberes. (Orgs.) LENZI, L.H. C. e CORD, D. – Florianópolis: NUP/CED/UFSC, 2007. 369 p.

FREITAS, L. C. de. **A reforma empresarial da educação: nova direita, velhas ideias.** – 1ª ed. – São Paulo: Expressão Popular, 2018. 160 p.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Escola e trabalho numa perspectiva histórica: contradições e controvérsias.** Sisifo. Revista de Ciências da Educação. Lisboa: [s.n.]. 2009. p. 129-136.

FRIGOTTO, G. **REFORMA DO ENSINO MÉDIO DO (DES) GOVERNO DE TURNO: decreta-se uma escola para os ricos e outra para os pobres.** movimento-revista de educação, n. 5, 5 jan. 2017.

FROEHLICH, J. M. Juventudes (rurais): construções identitárias e abordagem territorial do desenvolvimento. In.: MARIN, J. O. B. e FROEHLICH, J. M. (Orgs.). – **Juventudes rurais e desenvolvimento territorial.** Santa Maria: Ed. UFSM, 2019. p. 67-100.

GEFHEMP. **Programa de Estudos. Francisco Beltrão: UNIOESTE, 2022.** Disponível em: www.unioeste.br/portal/grupos-de-pesquisa-francisco-beltrao/gefhemp/formacao-continuada/programa-de-estudos. Acesso em: 01 de fev. de 2023.

GHEDINI, C. M; VON ONÇAY, S. T. **Curso de Nível Médio: Teorias e Práticas Integrando o Currículo: 2006-2010.** (Orgs.). GHEDINI C. M; ONÇAY S. T. Francisco Beltrão: ASSESOAR – Associação de Estudos, Orientação e Assistência Rural – Francisco Beltrão - PR, Unioeste -Campus de Francisco Beltrão, 2010.

GHEDINI, C. M. **A Produção da Educação do Campo no Brasil: das Referências Históricas a Institucionalização.** Jundiaí, Paco Editorial: 2017. 400 p.

GHEDINI C. M. BERTÉ, R. (Org.). **Planejamento coletivo interdisciplinar e instrumental metodológico: produção de referências com as escolas públicas do campo – Sudoeste do PR, 2018.** Cadernos Escolas do Campo, vol. 1. UNIOESTE: Francisco Beltrão, 2018.

GHEDINI, M. C. et al. Fortalecimento das escolas públicas do campo da região Sudoeste do Paraná e rede de formação de educadores. In.: **Educação do campo:**

pesquisas, estudos e práticas no Sudoeste do Paraná. (Orgs.) GHEDINI, M. C. e BONAMIGO C. A. – 1ª ed. – Jundiaí. SP: Paco editorial, 2020. 484 p. P. 33-75.

GHEDINI, C. M. Resignificação de práticas pedagógicas e formação de professores das escolas públicas do campo na região Sudoeste do Paraná. In: **Educação do campo: pesquisas, estudos e práticas no Sudoeste do Paraná.** (Orgs.) GHEDINI, C.M. e BONAMIGO, C. A. – 1ª ed. – Jundiaí – SP: Paco Editorial, 2020. 484 p. P. 311-331.

GHEDINI, M. C. et al. Processo de rearticulação da escola pública do campo na modalidade de educação básica do campo – 2015-2016. In.: **Educação do campo: pesquisas, estudos e práticas no Sudoeste do Paraná.** (Orgs.) GHEDINI, M. C. e BONAMIGO C. A. – 1ª ed. – Jundiaí. SP: Paco editorial, 2020. 484 p. P.385-406.

GHEDINI, M. C. et al. Movimentações na escola pública do campo: relações, conhecimento e planejamento coletivo interdisciplinar. In.: **Educação do campo: pesquisas, estudos e práticas no Sudoeste do Paraná.** (Orgs.) GHEDINI, M. C. e BONAMIGO C. A. – 1ª ed. – Jundiaí. SP: Paco editorial, 2020. 484 p. P. 333-357.

GHEDINI, M. C. et al. Referências de escolas públicas do campo no contexto de um projeto de extensão: desafios de práticas no delineamento da modalidade da educação básica do campo. In.: GHEDINI, M. C. e BONAMIGO C. A. (Orgs.). **Educação do campo: pesquisas, estudos e práticas no Sudoeste do Paraná.** – 1ª ed. – Jundiaí. SP: Paco editorial, 2020. 484 p. P.359-383.

GHIZELINI, M. e ARAGUÃO, L. **Campesinato e Agricultura Familiar: divergências e convergências para o reconhecimento e fortalecimento da agricultura de base familiar.** Disponível em: <<https://periodicos.ufes.br/sinais/article/view/28030/20052>) Acesso em: 24/07/2021> Acesso em: 18/09/2021.

GONÇALVES, J. R. **Juventude rural: trajetórias de vida conectadas por um ideal social.** Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de pós-graduação da Universidade Federal de Santa Maria - R.S. 2015. P.134

GRABOWSKI, G. **Gestão e planejamento da educação profissional tecnológica.** Curitiba - Instituto Federal do Paraná, 2014.

GROPPO. A. **Introdução à Sociologia da Juventude.** Editora Paco, Jundiaí- São Paulo, 2017.

GUIMARÃES, E. R. **Política de ensino médio e educação profissional: discursos pedagógicos e práticas curriculares**. 2008. Tese (Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2008.

HERMANN, J. “Canudos destruído em nome da República”. In: **Revista Tempo**, 2, 3, 1996, p. 81-105.

IBGE. **Censo demográfico de 2010**. Disponível em: <https://censo2010.ibge.gov.br/resultados.html>. Acesso em: 07/07/21.

_____. INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Censo Agropecuário 2017**. Disponível em: < https://censoagro2017.ibge.gov.br/templates/censo_agro/resultadosagro/index.html>. Acesso em: 07/05/21.

INEP – INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Sinopse Estatísticas da Educação Básica 2019**. Brasília: Inep, 2010. Disponível em: < <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/sinopses-estatisticas/educacao-basica>>. Acesso em: 09/07/21.

_____. **Sinopse Estatísticas da Educação Básica 2019**. Brasília: Inep, 2020. Disponível em: < <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/sinopses-estatisticas/educacao-basica>>. Acesso em: 21/07/21.

IPARDES - Instituto Paranaense de Desenvolvimento Econômico e Social. **Caracterização socioeconômica da atividade leiteira no Paraná: sumário executivo**. IPARDES/BRDE, 2012.

_____. **Leituras regionais: Mesorregião Geográfica Sudoeste Paranaense**. Curitiba: IPARDES/BRDE, 2017.

KLEIN, A. M. Projetos de vida, jovens e a sociedade contemporânea. In.: JOCA, A. M. FERNANDES, D. G. (Orgs.). **Juventudes: possibilidades em movimento**. – Curitiba: CRV, 2017. 292 p. p.41-50.

KUENZER, A. Z. **Trabalho e escola: a flexibilização do ensino médio no contexto do regime de acumulação flexível**. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 38, n. 139, p. 331-354, abr./jun. 2017.

KUHN, A. **Educação do campo e ensino médio em agroecologia**: Estudo de caso da escola 25 de maio, Fraiburgo/SC. 2013. 138 p. Dissertação (Mestrado em Educação, História, Política e Sociedade) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUCSP. São Paulo – SP.

LEÃO, G. Entre sonhos e projetos de jovens, a escola. In.: DAYRELL, J. et al. (Orgs.). **Juventudes contemporâneas: um mosaico de possibilidades**. Belo Horizonte: Ed. PUC Minas, 2011. 448 p.

LEÃO, G. **O que os jovens podem esperar da reforma do ensino médio brasileiro?** Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/0102-4698177494>>. Acesso em: 12 mai. 2023.

LOMBARDI, J. C. **Educação e ensino em Marx e Engels**. *Geminal: Marxismo e Educação em Debate*, [S. l.], v. 2, n. 2, p. 20–42, 2010. DOI: 10.9771/gmed. v2i2.9581. Disponível em: <<https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/9581>>. Acesso em: 03 de jun. 2021.

LOPES, F. J. **A reinvenção política do mst: Uma análise do programa de reforma agrária do Movimento dos trabalhadores rurais sem terra ao longo da sua história**. Dissertação (Mestre em Ciências Sociais) – Programa de Pós-graduação em Ciências Sociais, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2004.

LOPES, L. B. **Subjetividade juvenil e ruralidade**: concepções de jovens acerca de si mesmos. Viçosa, M.G. 2018. 102 p. Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de pós-graduação em Economia doméstica da Universidade Federal de Viçosa.

MACHADO, V. O. e MARSIGLIA, A. C. **Contrarreformas Educacionais e Dualidade Estrutural**: Uma Breve História da Educação Brasileira. 2018. Disponível em: < https://www.revista.ueg.br/index.php/revista_geth/article/view/7771/5458> Acesso em: 21/09/2021

MACIEL, K. de F. O PENSAMENTO DE PAULO FREIRE NA TRAJETÓRIA DA EDUCAÇÃO POPULAR. **Educação em Perspectiva**, Viçosa, MG, v. 2, n. 2, 2012. DOI: 10.22294/eduper/ppge/ufv. v2i2.196. Disponível em: <https://periodicos.ufv.br/educacaoemperspectiva/article/view/6519>. Acesso em: 20 jul. 2022.

MAIA, A. M. O. **Juventude e ensino médio: desconstruindo percepções, elaborando novas possibilidades.** Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação do Centro de Ciências Sociais e Educação da Universidade do Estado do Pará – UEPA, Belém, 2018. 94 p.94.

MARGULIS, M. *La juventud es más que una palabra.* Buenos Aires: Biblos, 1996.

MARIANO, A. S. e LOMBARDI, J. C. Ensaio da escola do trabalho nas escolas Itinerantes dos acampamentos do MST no estado do Paraná. **Revista Debates Insubmissos**, Caruaru, PE. Brasil, Ano 2, v.2, nº 6, mai./ago. 2019. ISSN: 2595-2803. Disponível em: <<https://periodicos.ufpe.br/revistas/debatesinsubmissos/>> Acesso em: 25/09/2022.

MARSIGLIA, A. C. G.; et al. **A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR: UM NOVO EPISÓDIO DE ESVAZIAMENTO DA ESCOLA NO BRASIL.** *Geminal: Marxismo e Educação em Debate, [S. l.]*, v. 9, n. 1, p. 107–121, 2017. DOI: 10.9771/gmed. v9i1.21835. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/21835>. Acesso em: 27 set. 2021.

MARTINS, F. J. - **A escola e a educação do campo.** Fernando José Martins. São Paulo: Pimenta Cultural, 2020. 179 p.

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

MARTINS, S. A. Experiências educativas do MST-Paraná na formação política dos jovens. In.: MARIN, J. O. B. e FROEHLICH, J. M. **Juventudes rurais e desenvolvimento territorial.** Orgs. – Santa Maria: Ed. UFSM, 2019. p.267-293.

MATHEUS, Y. G. A. S. **A Guerra da Balaiada.** – São Luís, 2018. 49 f. Disponível em: <<https://www.ppghist.uema.br/wp-content/uploads/2016/12/Paradid%C3%A1tico-Yuri-vers%C3%A3o-p%C3%B3s-banca.pdf>> Acesso em: 16/05/2021

MATOS, P. F.; PESSOA, V. L. S. A modernização da agricultura no Brasil e os novos usos do território. **Geo. UERJ**, [S.l.], v. 2, n. 22, p. 290 - 322, dez. 2011. ISSN 1981-9021. Disponível em:

<<https://www.epublicacoes.uerj.br/index.php/geouerj/article/view/2456>>. Acesso em: 18 de jun. 2021. doi:<https://doi.org/10.12957/geouerj.2011.2456>.

MINAYO, M. C. de S. [et. al.] **Pesquisa social: teoria, método e criatividade.** – Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

MELO, C. O.; SILVA, G. H. Caracterização do setor agrícola da região Sudoeste do Paraná. **Revista Faz Ciência**, UNIOESTE, p. 255-273. 2004.

MÉSZÁROS, I. **Educação para além do capital.** 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

MOLINA, M. C; SÁ, L. M. Escola do campo. In: CALDART, Roseli Salette et al. **Dicionário de educação do Campo.** Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, 2012, P.324-331.

MONDARDO, M. L. Uma Caracterização Geral do Processo de Urbanização do Sudoeste do Paraná - Brasil. *Scripta Nova. Revista Electrónica de Geografía y Ciencias sociales.* Barcelona: Universidad de Barcelona, 2007, vol. XI, núm. 239. Disponível em: <<http://www.ub.es/geocrit/sn/sn-239.htm>>. [ISSN: 1138-9788]. Acesso em: 27/10/2021.

MONDARDO, M. L. **Os períodos das migrações: territórios e identidades em Francisco Beltrão – Paraná.** (Dissertação de Mestrado). Dourados, Mato Grosso do Sul, 2009.

MORAES JUNIOR, L. R. de. **Mastro: a formação do Movimento dos Agricultores Sem Terra do Oeste do Paraná (1970-1990).** 2011. 150 f. Dissertação (Mestrado em História) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Marechal Cândido Rondon, 2011. Disponível em: <<http://tede.unioeste.br:8080/tede/handle/tede/1774>> Acesso em: 14/07/2021.

MULLER, M. P. **As jovens rurais e as perspectivas de permanência ao espaço rural: um estudo de caso no Campus Realeza da Universidade Federal da Fronteira Sul.** – Francisco Beltrão, 2016. Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE. 158p.

KOLLING, E. J; VARGAS, M. C; CALDART, R. S. MST e Educação. In.: CALDART, Roseli Salete et al. **Dicionário de educação do Campo**. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, 2012, p. 500 - 507.

NASCIMENTO, P. B. S. O processo de nucleação das escolas do campo no município de Valente, Bahia. In.: **Educação do campo e contemporaneidade**. NASCIMENTO, A. D; CHAVES, R. M. R; SODRÉ, M. D. B. (Orgs.). – Salvador: EDUFBA, 2013. 346 p.

NETO, A. J. de M. Formação de professores para a Educação do Campo: projetos sociais em disputa. In.: Antunes-Rocha, M. I. e Martins, A. A. (Orgs.) **Educação do Campo: desafios para a formação de professores**. – 2º ed. 1ª reimp. – Belo Horizonte: Autentica editora, 2015.

NETO, A. S. Tensões no novo ensino médio: projetos de currículos em disputa. **Retratos da Escola**, [S. l.], v. 13, n. 27, p. 699–713, 2020. DOI: 10.22420/rde.v13i27.947. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/947>. Acesso em: 10 abr. 2023.

NETTO, J. P. **Introdução ao estudo do método de Marx**. – 1ª ed. – São Paulo: Expressão Popular, 2011.

OLIVEIRA, G. N. **Estratégias e trajetórias políticas de mobilização da juventude: um estudo sobre a participação no Conselho Municipal da juventude de João Pessoa**, P.B. Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Sociologia da Universidade Federal da Paraíba. 2017. 196 p.

OLIVEIRA, L. M. T; e CAMPOS, M. Educação básica do campo. In.: CALDART, Roseli Salete et al. **Dicionário de educação do Campo**. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, 2012, p.237-244.

OLIVEIRA, A. M. A. de. **As relações público-privadas nas iniciativas do programa nacional de acesso ao ensino técnico e emprego (PRONATEC)**. 2020. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2020.

OLIVEIRA, D. A. **A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização.** Educação e Sociedade, Campinas, vol. 25, n. 89, p. 1127-1144, set./dez. 2004.

ORBEN, T. A. **As comemorações da Revolta dos Colonos em seu cinquentenário:** Francisco Beltrão/PR, 2007. Revista IDEAS, Rio de Janeiro, v. 9, n. 2, p. 45-73, 2015.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação e do Esporte. **Referencial Curricular para o Ensino Médio do Paraná.** Curitiba: SEED/PR., 2021. Disponível em: <https://www.educacao.pr.gov.br/sites/default/arquivos_restritos/files/documento/2021-08/referencial_curricular_novoem_11082021.pdf>.

_____. **Consulta Escolas.** Curitiba: SEED/PR, 2020. Disponível em: <http://consultaescolas.pr.gov.br>. Acesso em: 02/09/22.

_____. Secretaria de Estado da Educação e do Esporte. **RESOLUÇÃO CEE/CEB 4783/2010.** Que instituiu a Educação do Campo como Política Pública Educacional com vistas à garantia e a qualificação do atendimento escolar aos diferentes sujeitos do campo, nos diferentes níveis e modalidades de ensino da Educação Básica. Curitiba: SEED/PR, 2010.

_____. **Parecer CEE/CEB n.º 1011/10.** Consulta sobre as Normas e princípios para a implementação da Educação Básica do Campo no Sistema Estadual de Ensino do Paraná, bem como do processo de definição da identidade das escolas do Campo. 2010. Disponível em: <http://www.educacao.pr.gov.br/arquivos/File/pareceres/parecer10112010.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2022.

_____. **Diretrizes Curriculares da Rede Pública de Educação Básica do Estado do Paraná – Educação do Campo-** Curitiba/PR, 2006.

PAULA, A. P. de e BUFREM, L. S. **EDUCAÇÃO DO CAMPO, TERRITÓRIO E A ESCOLA DA/NA ILHA NO LITORAL DO PARANÁ.** *Revista da FAEBA: Educação e Contemporaneidade.* 2021, vol.30, n.61, pp.233-252. Epub 18-Out-2021. ISSN 2358-0194. Disponível em: <<https://doi.org/10.21879/faeoba2358-0194.2020.v30.n61.p233-252>>. Acesso em: 25/09/22.

PAULA, J. F. de. **Entre tempos e espaços, global e local:** ressonâncias na educação (do campo) e no êxodo rural de jovens estudantes camponeses do extremo oeste catarinense. Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE da Universidade La Salle – Unilassale como requisito parcial à obtenção do grau de Doutor em Educação. Área de concentração: Formação de professores, Teorias e Práticas educativas. 2017. 217 p.

PEGORARO, É. “**Revolta dos Posseiros de 1957:** consensos e desacordos de algumas interpretações”. Revista IDEAS, Rio de Janeiro, v. 2, n. 1, p. 109-33, jan.-jun. 2008.

PEREIRA, J. M. M. e SAUER, S. História e legado da reforma agrária de mercado no Brasil. In.: PEREIRA, J. M. M. e SAUER, S. (Orgs.). **CAPTURANDO A TERRA:** Banco Mundial, políticas fundiárias neoliberais e reforma agrária de mercado. 1ª ed. – São Paulo: Expressão Popular. 2006. 344p.

PEREIRA, J. M. M. e SAUER, S. **A “reforma agrária assistida pelo mercado” do Banco Mundial no Brasil:** dimensões políticas, implantação e resultados. (2011) Disponível em: <https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-69922011000300009> Acesso em: 09/06/2021.

PEREIRA, M. C. de B. Revolução verde. In.: CALDART, Roseli Salete et al. **Dicionário de educação do Campo.** Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, 2012, p.685-689.

PERONI, V. M. V; OLIVEIRA, R. T. C. de; e FERNANDES, M. D. E. **Estado e terceiro setor:** as novas regulações entre o público e o privado na gestão da educação básica brasileira. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/3hCRYkScyQK57qF4NtpkPQk/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 08/11/2021

PETITAT, A. **Produção da escola/produção da sociedade:** Análise sócio-histórica de alguns momentos decisivos da evolução escolar no ocidente. Trad.: Eunice Gruman. – Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

PIRES, M. F. C. 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: jul. de 2022.

PRANDO, A. **Políticas públicas para assentamento de sem-terra:** o caso do assentamento Perseverança em Marmeleiro. 186 p. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Programa de Pós-graduação em Geografia, Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, Francisco Beltrão, 2011.

PRIETO, Gustavo Francisco Teixeira. A aliança entre Terra e capital na ditadura brasileira. Mercator - **Revista de Geografia da UFC.** Fortaleza, v. 16, n. 1, 2017.

PRIORI, A., et al. **História do Paraná:** séculos XIX e XX [online]. Maringá: Eduem, 2012. A revolta camponesa de Porecatu. pp. 129-141.

PRIORI, A., et al. **História do Paraná:** séculos XIX e XX [online]. Maringá: Eduem, 2012. A revolta dos posseiros de 1957 no Sudoeste do Paraná. pp. 143-158.

PRIORI, A. A **Guerra de Porecatu.** Diálogos, v. 14, n. 2, 2010, p. 367-379.

QUEIROZ, S. G. **Educação escolar da juventude do campo:** contribuições da pedagogia histórico-crítica para o trato com o conhecimento no currículo dos trabalhadores do campo. 191f. Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação, da Faculdade de Educação, da Universidade Federal da Bahia, como requisito parcial para a obtenção do grau de Doutora em Educação. 2019.

RAMOS FILHO, E. da S. A geografia da reforma agrária e reforma agrária de mercado no nordeste brasileiro (1998 – 2006). In.: (Orgs.). CAMPOS, J. F. de S. et. al. **Dataluta: questão agrária e coletivo de pensamento.** – 1ª ed. – São Paulo: Outras Expressões, 2014. 360 p.

RIBEIRO, M. Educação rural. In: CALDART, Roseli Salete et al. **Dicionário de educação do Campo.** Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, 2012, p.293-299.

RICCI, R. **Terra de ninguém:** representação sindical rural no Brasil. Campinas: Ed. UNICAMP, 1999.

RIPPEL, L. e TAQUES, W. C. **O CARÁTER SOCIAL DA REFORMA AGRÁRIA: ESTUDO DE CASO DO ASSENTAMENTO MISSÕES EM FRANCISCO BELTRÃO** – PR. Disponível em: <<https://revistas.unila.edu.br/orbis/article/view/409>> Acesso em: 20/10/2021

ROCHA, M. J. e GUIMARÃES, L. G. L. Os Instrumentos Da Pedagogia Da Alternância E Sua Contribuição Para A Permanência Do Jovem No Campo. In: **Sujeitos do campo em movimento: direitos, resistências e práticas formativas.** (Orgs.) TRINDADE, D. R. et al. – 1ª ed.- Curitiba – PR: CRV, 2018. p.129-142.

ROCHA, R. J de S. e CABRAL, J. P. C. **Aspectos históricos da questão agrária no Brasil.** Disponível em: <<https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/producaoacademica/article/download/2963/9286/>> Acesso em: 06/05/2021.

RODRIGUES, N. **Por uma nova escola:** o transitório e o permanente na educação. – 12 ed. – São Paulo: Cortez, 2000.

RODRIGUES, H. C. C. e BONFIM, H. C. C. **A educação do campo e seus aspectos legais.** Disponível em: <https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/25287_12546.pdf> Acesso em: 15/04/2021.

ROOS, D. As lutas camponesas no Estado do Paraná e os modelos da “Reforma Agrária” brasileira. *GeoGraphos*. Alicante: Grupo Interdisciplinario de Estudios Críticos y de América Latina (GIECRYAL) de la Universidad de Alicante, 2 de enero de 2013, vol. 4, nº 31, p. 1-18.

ROSA LIMA, E. A. C. A questão agrária no brasil: contribuições para a compreensão das políticas de reforma agrária redistributiva e de reforma agrária de mercado. **RURIS - Revista do Centro de Estudos Rurais - UNICAMP**, v. 11, n. 1, 1 nov. 2017. Disponível em: <<https://www.ifch.unicamp.br/ojs/index.php/ruris/article/view/2911>> Acesso em: 05/05/2021.

ROSA, T. N. **A permanência da juventude camponesa nas comunidades de Cristianópolis** – SE. São Paulo, 2108. Dissertação (Mestrado em Geografia) apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Júlio de Mesquita Filho, Programa de Pós-graduação em Desenvolvimento Territorial na América Latina e Caribe. 2018. 175 p.

ROSAS, E. N. L. Do campo para a cidade: saindo para ficar. In: CARNEIRO, M. J; CASTRO, E. G. (Orgs.) **Juventude rural em perspectiva.** – Rio de Janeiro: Mauad X, 2007. P.183-196.

RUIZ, M. J. F. A ESCOLA ESTATAL CAPITALISTA E A EDUCAÇÃO DO TRABALHADOR. **Trabalho & Educação**, Belo Horizonte, v. 23, n. 1, p. 119–137, 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/trabedu/article/view/9082>. Acesso em: 04 out. 2021.

SALDANHA, A. **Um olhar sobre as juventudes rurais: desafios, possibilidades e limitações no município de Portelinha – M.G.** Montes Claros, M.G. Dissertação apresentada ao curso de Mestrado em Sociedade, Ambiente e território da Associação entre a Universidade Federal de Minas Gerais e a Universidade Estadual de Montes Claros – M.G. 2017. 102p.

SANTANA, M. S. A categoria Juventude na pesquisa histórica: notas metodológicas. **Anais do XXVI Simpósio Nacional de História – ANPUH • São Paulo**, julho 2011. Disponível em: <https://www.snh2011.anpuh.org/> Acesso em: 31/07/2022.

SANTOS, A. S. dos. **Um olhar sobre as juventudes rurais: desafios, possibilidades e limitações no município de Portelinha – MG.** Dissertação apresentada ao programa de mestrado em Sociedade, Ambiente e Território da associação entre a Universidade Federal de Minas Gerais e a Universidade Estadual de Montes Claros, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Sociedade, Ambiente e Território. 2017. 102 f.

SANTOS, S. C. **Trajetórias e perspectivas socioeducativas dos jovens do campo em um Assentamento no município de Nova Mutum – M.T.** Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade do Estado do Mato Grosso. Cáceres, M.T. 2018. 115 p.

SANTOS, S. C. M. dos. **A dualidade na educação brasileira a partir da contrarreforma do ensino médio de 2016/2017.** – Recife, 2021. 147p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2021.

SAVIANI, N. **Escola e luta de classes na concepção marxista de educação.** 2011. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/download/9489/6913>> Acesso: em 04/05/2021.

SENA, I. P. F. de S. A BNCC, a luta de classes e a educação do campo. In.: MOURA, T. V. et al. (Orgs.). **Educação do campo: políticas, práticas e formação.** - Curitiba: CRV, 2020. 238 p. verificar

SILVA, E. F. da. **Educação do campo: processos de formação política da juventude camponesa do assentamento Roseli Nunes - Município de Mirassol D'Oeste – M.T.** Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade do Estado do Mato Grosso – (UNEMAT). 2016. 124 p.

SILVA, J. G. da. Os Desafios da Agricultura Brasileira. In.: GASQUES, J. G. et al. **A Agricultura Brasileira: desempenho, desafios e perspectivas / Navarro.** - Brasília: Ipea, 2010. 298 p.

SILVA, J. M. R. **Diagnóstico Socioespacial do Assentamento Missões, Francisco Beltrão/Pr.** 2006. Especialização em Geografia. – Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE. Francisco Beltrão – Pr.

SILVA, M. A. B. da. **Lei de Terras de 1850: lições sobre os efeitos e os resultados de não se condenar “uma quinta parte da atual população agrícola”.** 2015. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/rbh/a/FmYs48dr3PBSQ9Jxhrg5ckK/?lang=pt&format=pdf>>. Acesso em: 18/06/2021.

SILVA, M. F. da. **“Reforma Agrária de Mercado” ou Atualização do Clientelismo? O Programa Nacional de Crédito Fundiário e o assentamento de famílias sem-terra no Cariri Ocidental paraibano.** 2012. 124 p. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) – Universidade Federal de Campina Grande – UFCG. Campina Grande – PB.

SILVA, M. M. da. **O ensino médio para os jovens do campo na região de Uberlândia – MG. 2019. 171p.** Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação– Universidade Federal de Goiás – Regional de Catalão. 2019. 171p.

SILVA, P. T. da. **O olhar da escola sobre a juventude do campo na comunidade de Mutã, Bahia: linhas que se cruzam, tessituras a se fazer.** Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação do Campo da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia. Amargosa, B.A. 2015.114 p.

SNYDERS, G. **Escola e luta de classes**. (Trad. Leila Prado). – São Paulo: Centauro, 2005.

SODRÉ, M. D. B. Educação do campo: discutindo aspectos da ação de identificar. In.: NASCIMENTO, A. D; CHAVES, R. M. R; SODRÉ, M. D. B. (Orgs.). **Educação do Campo e contemporaneidade**. – Salvador: EDUFBA, 2013. 346p. p.47-62.

SOUSA, K. C. JUVENTUDES RURAIS E EDUCAÇÃO DO CAMPO: Projetos de vida em construção. In.: JOCA, A. M; FERNANDES, D.G. (Orgs.). **Juventudes: Possibilidades em movimento**. – Curitiba: CRV, 2017. 292 p. p.51-61.

SOUSA, M^a. de L. J. de. e MACHADO, I. F. **Educação do Campo, Ensino Médio e juventude camponesa**: conceitos em construção. 2018. Disponível em: <<http://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/campo/article/view/4745>> Acesso em: 06/02/2021.

STEDILE, J.P.; FERNANDES, B.M. **Brava Gente – A trajetória do MST e a luta pela terra no Brasil**. São Paulo: editora Perseu Abramo, 2005.

_____, J. P. **A natureza do desenvolvimento capitalista na agricultura**. 2010. Disponível em: <<http://base.d-p-h.info/fr/fiches/dph/fiche-dph-8244.html>> Acesso em: novembro de 2022.

_____, J. P. Questão agrária. In.: CALDART, Roseli Salete et al. **Dicionário de educação do Campo**. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, 2012, p.639-644.

_____, J. P. **A questão agrária no Brasil: O debate na esquerda – 1960-1980/** João Pedro Stedile (org.); Douglas Estevam (assistente de pesquisa) --2. ed.- São Paulo: Expressão Popular, 2012. 320 p.

TABARRO, C. **Tramas e dramas da sucessão na agricultura familiar**: percepção dos jovens no território centro-sul do Paraná. Dissertação de mestrado apresentada ao programa de Pós-graduação em Desenvolvimento Rural Sustentável do centro de Ciências Agrárias da Universidade Estadual do Oeste do Paraná. (UNIOESTE) - 2018. 93p.

TAFFAREL, C. N. Z. et al. Círculos de estudos, esporte, lazer e artes com juventude em áreas de reforma agrária: a experiência com os jovens do Recôncavo da Bahia e a

elevação do pensamento teórico. In.: LEÃO, G. e ANTUNES-ROCHA, M. I. (Orgs.). **Juventudes do campo.** – 1ª ed. – Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015. p. 207-226.

TESSARI, E. V. de S. e BALIERO, F. F. **A escola pública no Brasil e o papel do professor:** vícios e virtudes na era do capital. X ANPED SUL, Florianópolis, outubro de 2014.

TOMAZETTI, E. M; SCHLICKMANN, V. **Escola, ensino médio e juventude:** a massificação de um sistema e a busca de sentido. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/ep/v42n2/1517-9702-ep-42-2-0331.pdf>> Acesso em: 22/03/2022.

TRINDADE, D. R. da. **Constituição social do ser jovem camponês no contexto de assentamentos da Reforma Agrária na microrregião Guanambi, Bahia.** Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Brasília, como requisito para obtenção do título de doutor em Educação, área de concentração – Educação e Ecologia Humana, linha de pesquisa: Educação Ambiental e Educação do Campo. 2015. 357p.

URRESTI, M. Adolescentes, jóvenes y socialización: entre resistencias, tensiones y emergências. In.: DAYRELL, J. et al. **Juventudes contemporâneas:** um mosaico de possibilidades. (Orgs.). Juarez Dayrell, Maria Ignez Costa Moreira, Márcia Stengel. Belo Horizonte: Ed. PUC Minas, 2011. 448p.

UTTA, Bergson Pereira et al. O materialismo histórico dialético como método para a pesquisa em educação. **Anais VI CONEDU.** Campina Grande: Realize Editora, 2019. Disponível em: <<https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/61495>>. Acesso em: 23/06/2022.

VENDRAMINI, C. R. Educação do campo: educação virada para o futuro? In.: *Mundos do trabalho e da aprendizagem;* (Orgs.) – Rui Canário, Sonia Mª Rummert. 2009. p.97-105

VIANA, E. M. **Juventudes do campo:** construção de sujeitos sociopolíticos e a afirmação de direitos. Montes Claros, M.G. Dissertação apresentada ao curso de Mestrado

em Sociedade, Ambiente e Território pela (UFMG) Universidade Federal de Minas Gerais e Universidade Estadual de Montes Claros, M.G. 2017. 95p.

VIEIRA, A. C. B. **Os jovens rurais do litoral norte do Rio Grande do Sul:** os modos de vida e a construção de estratégias para a permanência no campo. 2016. 142p. Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Rural da faculdade de Ciências Econômicas, da (UFRGS) Universidade federal do Rio Grande do Sul.

VOLPATO, T. B. **Juventude rural, gênero e educação:** reflexões sobre jovens catarinenses e seus projetos de futuro. Dissertação apresentada ao programa de Pós-graduação em Educação da (UNISUL) Universidade do Sul de Santa Catarina. Tubarão, S.C. 2015. 95p. Dissertação apresentada ao curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Sul de Santa Catarina.

WANDERLEY, M. N. B. **Agricultura familiar e campesinato:** rupturas e continuidade. (2003) Disponível em: <<https://wp.ufpel.edu.br/leaa/files/2014/06/Texto-6.pdf>> Acesso em: 30/07/2021

_____, M. N. B. Jovens rurais de pequenos municípios de Pernambuco: que sonhos para o futuro. In.: CARNEIRO, M. J; CASTRO, E. G. (Orgs.) **Juventude rural em perspectiva.** – Rio de Janeiro: Mauad X, 2007.

_____, M. N. B. **O Campesinato Brasileiro:** uma história de resistência. 2014. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/rest/a/4Hn3FCvFdb9VBwSwJfKSGJ/?lang=pt>> Acesso em: 24/07/2021.

WEGHER, J. L. **Contribuições da escola Estadual de Ensino Médio Paulo Freire no processo de formação política de jovens de Assentamentos do Município de Abelardo Luz – S.C.** Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE. 2019. 144P.

WELCH, C. A. Conflitos no campo. In: CALDART, Roseli Salete et al. **Dicionário de educação do Campo.** Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, 2012, p.141-149.

WELLER, W. Jovens no ensino médio: projetos de vida e perspectivas de futuro. In.: Dayrell, J. Carrano, P. Maia, C. L. (Orgs.). **Juventude e ensino médio: sujeitos e currículos em diálogo.** – Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014. P. 135 – 154. 339p.

YIN, R. K. Pesquisa Estudo de Caso - Desenho e Métodos (2 ed.). Porto Alegre: Bookman, 1994.

ZANOL, S. V. e STROPASSOLAS, V. L. Projetos juvenis no contexto das novas ruralidades. In.: MARIN, J. O. B. e FROEHLICH, J. M. **Juventudes rurais e desenvolvimento territorial.** Orgs. – Santa Maria: Ed. UFSM, 2019. p.137-165.



UNIOESTE –
UNIVERSIDADE ESTADUAL
DO OESTE DO PARANÁ



ANEXOS

ANEXO 01-

PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: ESCOLA E EDUCAÇÃO DO CAMPO: CONTRIBUIÇÕES PARA A FORMAÇÃO E PERMANÊNCIA DOS JOVENS NO MEIO RURAL.

Pesquisador: Gilberto Mattos

Cordeiro **Área Temática:**

Versão: 2

CAAE: 50364621.5.0000.0107

Instituição Proponente: UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ.

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 4.948.808



Apresentação do Projeto:

Saneamento de pendências da pesquisa:

Título da Pesquisa: ESCOLA E EDUCAÇÃO DO CAMPO: CONTRIBUIÇÕES PARA A
FORMAÇÃO E PERMANÊNCIA DOS JOVENS NO MEIO RURAL.

Pesquisador Responsável: Gilberto Mattos

Cordeiro Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 50364621.5.0000.0107

Submetido em: 01/09/2021

Instituição Proponente: UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ.

Situação da Versão do Projeto: Em relatoria

Objetivo da Pesquisa:

Vide descrição anteriormente apresentada.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Vide descrição anteriormente apresentada.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Vide descrição anteriormente apresentada.



Continuação do Parecer: 4.948.808

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Vide descrição anteriormente apresentada.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Agora, a declaração de que a pesquisa não foi iniciada, instrumento de pesquisa (as entrevistas que serão realizadas) e autorização do campo de pesquisa estão devidamente apresentados.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1738474.pdf	01/09/2021 21:51:49	Gilberto Mattos	Aceito

			Cordeiro	
Outros	termo_autorizacao.pdf	01/09/2021 21:51:23	Gilberto Mattos Cordeiro	Aceito
Outros	questionario_entrevista.pdf	01/09/2021 21:51:04	Gilberto Mattos Cordeiro	Aceito
Outros	Declaracao_pesquisa.pdf	01/09/2021 21:49:55	Gilberto Mattos Cordeiro	Aceito
Folha de Rosto	Folha_rosto.pdf	27/08/2021 22:08:59	Gilberto Mattos Cordeiro	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_pesquisa.pdf	12/07/2021 16:46:37	Gilberto Mattos Cordeiro	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento /Justificativa de Ausência	Termo_comsentimento_livre_esclareci do .PDF	12/07/2021 16:40:14	Gilberto Mattos Cordeiro	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento /Justificativa de Ausência	Termo_assentimento.PDF	12/07/2021 16:39:54	Gilberto Mattos Cordeiro	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP: Não

CASCADEL, 02 de setembro de 2021 **Assinado por: Dartel Ferrari de Lima -
Coordenador(a).**

ANEXO 02 –

Questionário elaborado para levantamento de dados para a pesquisa:

Perfil dos (as) entrevistados (as): Educadores e educandos do terceiro ano do Ensino Médio do Colégio Estadual do Campo Paulo Freire, de Francisco Beltrão, PR.

Para os alunos:

Título da pesquisa: Formação e permanência dos jovens no meio rural: contribuições do colégio estadual do campo Paulo Freire em Francisco Beltrão – PR.

Pesquisador (a): Gilberto Mattos Cordeiro.

Orientadora: Suely Aparecida Martins.

Objetivo: Analisar a contribuição do Colégio Estadual do Campo Paulo Freire, situado no Assentamento Missões em Francisco Beltrão – Paraná, para a formação e permanência da juventude no campo.

Identificação: (Educadores e educandos).

- 1) Tempo atuação na escola:
- 2) Reside no campo ou cidade:
- 3) Formação:

Educadores:

- 1) Quantos educadores são efetivos e quantos são contratados via (PSS), processo seletivo simplificado?
- 2) Reside no campo?
- 3) Com relação ao NEM, este está sendo implementado gradualmente, quais disciplinas foram implementadas? Houve por parte do estado debates, treinamentos com relação a sua implementação?
- 4) Como veem a aproximação da escola com as famílias, através das Trilhas Escola-Família?
- 5) Como é a relação da escola com a comunidade? A escola busca estreitar os laços com ela? Quais são as alternativas adotadas para que isso ocorra?

- 6) A abordagem dos conteúdos privilegia a realidade local de maneira que se construa uma identidade com o local?
- 7) Como avaliam o planejamento coletivo desenvolvido pela escola?
- 8) O Círculo de Sabres e Conhecimento, é momento também de avaliar o trabalho desenvolvido?
- 9) A defesa da cultura rural, dos aspectos históricos, das lutas pela efetivação dos direitos é abordada no processo escolar ou até mesmo são trabalhados de forma comunitária?
- 10) Na sua opinião, como os jovens veem o seu futuro no campo, devido à grande investida da cultura de consumo do capital e a sedução junto aos jovens pela vida ligada a tecnologias e consumo nas cidades?
- 11) Qual é a relação da escola com as famílias dos alunos, além das reuniões com os pais?
- 12) Com relação a dinâmica da comunidade, sendo que ela se forma numa ocupação do MST, de que forma veem os espaços coletivos como possíveis momentos de formação para os jovens quanto a sua identificação e a consequente permanência no campo?
- 13) Quanto a rotatividade de professores no colégio, como veem isso no que se refere a identificação com a proposta da EdoC e da escola?
- 14) Como se dá o trabalho da UNIOESTE através de projetos como Rede de formação de professores das escolas do campo (REFOCAR) e do Grupo de Estudos em Educação, Formação Humana e Movimentos Sociais Populares (GEFHEMP)?

Educandos:

- 1) Trabalho ajudando seus ou tem emprego fora?
- 2) Há quanto tempo reside no campo?
- 3) Seus pais pensam ser relevante vocês estudarem?
- 4) Vocês participam de forma ativa nas decisões familiares?
- 5) O ensino médio na escola faz a aproximação com a vida realidade local?

- 6) O que esperam da educação do campo com relação ao futuro? Pois a vida no campo acompanha também o desenvolvimento tecnológico que evolui de forma rápida, como também as questões referentes a agroecologia, cooperação, a importância da agricultura familiar para a segurança alimentar, preservação do solo, etc. O que pensam sobre isso?
- 7) A valorização dos estudos quase sempre é relacionada a chance de conseguir um bom emprego e conseqüentemente deixar o campo, você tem esse incentivo? Pretende seguir neste sentido?
- 8) Como os pais de vocês veem as atividades desenvolvidas pela escola? O que eles dizem sobre seus estudos?