

**UNIOESTE – UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ
CAMPUS DE MARECHAL CÂNDIDO RONDON - PR
CENTRO DE CIÊNCIAS AGRÁRIAS - CCA
PÓS-GRADUAÇÃO EM DESENVOLVIMENTO RURAL SUSTENTÁVEL
MESTRADO E DOUTORADO**

KERLI TATIANE GRISA SIMONETTI

**AS CONTRIBUIÇÕES DO PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO DAS
ESCOLAS DO CAMPO NA SUCESSÃO DA AGRICULTURA FAMILIAR E DO
DESENVOLVIMENTO RURAL SUSTENTÁVEL**

**MARECHAL CÂNDIDO RONDON
2022**

KERLI TATIANE GRISA SIMONETTI

**AS CONTRIBUIÇÕES DO PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO DAS
ESCOLAS DO CAMPO NA SUCESSÃO DA AGRICULTURA FAMILIAR E DO
DESENVOLVIMENTO RURAL SUSTENTÁVEL**

Texto de defesa apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Rural Sustentável – Nível Mestrado -- do Centro de Ciências Agrárias da Universidade Estadual do Oeste do Paraná, para obtenção do grau de Mestre em Desenvolvimento Rural Sustentável.

Orientação: Prof. Dr. Alvorí Ahlert

MARECHAL CÂNDIDO RONDON

2022

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

Simonetti, Kerli Tatiane Grisa
As contribuições do Projeto Político-Pedagógico das escolas do campo na sucessão da agricultura familiar e do desenvolvimento sustentável/Kerli Tatiane Grisa Simonetti; orientador prof. Dr. Alвори Ahlert. -- Marechal Cândido Rondon, 2022.
77 p.
Dissertação (Mestrado Acadêmico Campus de Marechal Cândido Rondon) -- Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Centro de Ciências Agrárias, Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Rural Sustentável, 2022.
1. Sucessão na agricultura familiar. 2. Projeto Político-Pedagógico. 3. Educação do Campo. 4. Desenvolvimento Sustentável. I. Ahlert, Alвори, orient. II. Título.



Campus de Marechal Cândido Rondon

Centro de Ciências Agrárias

Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Rural Sustentável – Mestrado e Doutorado



DECLARAÇÃO

Declaramos para os devidos fins que a discente **KERLI TATIANE GRISA SIMONETTI**, RG nº 5.791.949-3 – SSP-PR, CPF nº 023.854.269-60, aluna do Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Rural Sustentável – Mestrado e Doutorado, Unioeste – *Campus* de Marechal Cândido Rondon, realizou a **DEFESA FINAL DA DISSERTAÇÃO**, no dia **23 de agosto de 2022**, sendo **APROVADA**, pela Banca Examinadora – constituída pelos Professores Doutores: Alvori Ahlert (orientador), Adriana Maria de Grandi, Ana Paula da Silva Leonel, Elaine de Oliveira Zanini (membros), fazendo **juz** ao grau de **MESTRA EM DESENVOLVIMENTO RURAL SUSTENTÁVEL**.

Marechal Cândido Rondon, PR, 24 de agosto de 2022.

A handwritten signature in blue ink, appearing to read 'W. Zonin', is written over a horizontal line.

Prof. Dr. Wilson João Zonin
Coordenador Especial do PPGDRS
Portaria 4178/2020 - GRE

AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente e sempre, a Deus, pois sem essa força divina e extraordinária nada acontece, e que, nos momentos difíceis, é a luz que guia e traz o ânimo de luta para continuar o caminho.

Agradeço às pessoas especiais que fizeram parte desse momento e que dividem comigo minha história de vida: meus pais e meus irmãos, fiéis incentivadores, meus filhos queridos, motivo de orgulho e determinação, e meu esposo, amparo paciente nas horas de incertezas.

Deixo meu agradecimento especial ao meu orientador, Prof. Dr. Alvorí Ahlert, meu guia e amigo, paciente e incentivador do conhecimento, e também à Prof^a. Dra. Nelza Pallú, que deu o primeiro norte a este projeto.

Agradeço, ainda, às professoras da banca, pelas contribuições para melhoria do texto.

Pelo ambiente amistoso e familiar que encontrei no PPGDRS, no qual convivi e concretizei muitos conhecimentos, os quais foram fundamentais na elaboração deste trabalho.

Às escolas municipais rurais participantes da pesquisa, pela colaboração, disponibilidade e aprendizagem.

À Unioeste, que tem a missão de ser um espaço que privilegia ideias e conhecimentos variados, respeitando sempre o sujeito e a sociedade.

À coordenação de Aperfeiçoamento de pessoal de Nível Superior/CAPES, pela possibilidade de acessar a formação *stricto sensu*.

E, claro, aos amigos que fiz nesses anos e que guardarei sempre na memória e no coração, deixo minha sincera gratidão e a certeza do dever cumprido.

“Não basta saber ler que ‘Eva viu a uva’. É preciso compreender qual a posição que Eva ocupa no seu contexto social, quem trabalha para produzir a uva e quem lucra com esse trabalho”.

Paulo Freire

SIMONETTI, Kerli Tatiane Grisa. **As contribuições do Projeto Político-Pedagógico das escolas do campo na sucessão da agricultura familiar e do desenvolvimento sustentável**. 2022. 71 f. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Rural Sustentável). Programa de Pós-graduação em Desenvolvimento Rural Sustentável. Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, Marechal Cândido Rondon, 2022.

RESUMO

O Projeto Político-Pedagógico – PPP – é uns dos documentos de maior relevância no ambiente escolar, uma vez que serve como orientador para compreender a organização da escola, as metas traçadas e os principais objetivos da instituição. Por isso, faz-se necessário que esteja vinculado ao contexto a que a escola pertence, ou seja, nesta pesquisa, para a Educação do Campo. Assim, com o intuito de compreender a relevância da sucessão da agricultura familiar e do desenvolvimento sustentável, o presente trabalho teve como objetivo principal compreender como as Escolas Municipais Rurais do Campo do município de Capitão Leônidas Marques trabalham e abordam, no Projeto Político-Pedagógico, as temáticas “sucessão familiar” e “desenvolvimento rural sustentável”. Considerou-se que existem fragilidades nas abordagens de incentivo à sucessão familiar e ao desenvolvimento rural, e que, apesar dos temas serem trabalhados, ainda se tem uma lacuna para maiores discussões e reflexões entre escola, pais e alunos sobre a necessidade e importância desses temas. A pesquisa é de cunho bibliográfico e de campo, e teve como suporte a Análise de Conteúdo de Bardin. Enfim, salienta-se que existem possibilidades para a promoção da sucessão familiar e da permanência na vida do campo, a partir do incentivo e de políticas voltadas para a melhoria das condições rurais.

Palavras-chave: Sucessão na agricultura familiar; Projeto Político-Pedagógico; Educação do Campo; Desenvolvimento Sustentável.

SIMONETTI, Kerli Tatiane Grisa. **Contributions of Political-Pedagogical Project from rural schools in family farming and sustainable development succession. 2022. 77 f. Dissertation** (Master in Sustainable Rural Development). Graduate Program in Sustainable Rural Development. Western Paraná State University – UNIOESTE, Marechal Cândido Rondon, 2022.

RESUMO

The Political-Pedagogical Project - PPP - is one of the most relevant documents regarding the school environment, since it advises how a school can be organized, its goals set and the main objectives of an institution. Thus, it is required that it should be associated to the school context, which means Rural Education in this research. So, this trial aimed at understanding how the Rural Municipal Schools in Capitão Leônidas Marques city work and approach themes such as “familiar succession” and “sustainable rural development” to comprehend the relevance of familiar agriculture and sustainable development succession in the Political-Pedagogical Project. It was considered that there are weaknesses in the approaches to encouraging familiar succession and rural development, and that, despite the themes have been worked on, there is still a gap for further discussions and reflections among school, parents and students concerning the need and importance of these themes. It is a bibliographic and field research, supported by Bardin's Content Analysis. Finally, it should be highlighted that there are possibilities to foment familiar succession and their permanence in rural fields, based on incentives and policies that must improve rural conditions.

Keywords: Succession in familiar farming; Political-Pedagogical Project; Field Education; Sustainable development.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Vantagens e desvantagens, segundo as professoras	49
Quadro 2	Vantagens e desvantagens, segundo gestoras e coordenadoras	50
Quadro 3	Atividades desenvolvidas na escola	52
Quadro 4	O que é Educação do Campo, segundo as professoras	54
Quadro 5	O que é Educação do campo, segundo gestoras e coordenadoras	55
Quadro 6	Sucessão rural	56
Quadro 7	Escolha pela escola	59
Quadro 8	Potencialidades e fragilidades da escola	60
Quadro 9	Importante trabalhar na escola	61
Quadro 10	O que os alunos gostam na escola	62
Quadro 11	Projetos sugeridos pelos alunos	63
Quadro 12	Escolhas de profissão para vida adulta	65

LISTA DE FIGURAS E GRÁFICOS

Figura 1	Mapa da cidade de Capitão Leônidas Marques	40
Figura 2	Imagem da cidade de Capitão Leônidas Marques	40
Figura 3	Escola Municipal do Campo de Bom Jesus	41
Figura 4	Escola Municipal do Campo dos Bandeirantes	41
Gráfico 1	Faixa etária das professoras investigadas	46
Gráfico 2	Formação inicial das professoras	46
Gráfico 3	Tempo de serviço	48
Gráfico 4	Utilização do Projeto Político-Pedagógico	49
Gráfico 5	Participação da família	54
Gráfico 6	Faixa etária dos responsáveis pelos alunos	58
Gráfico 7	Motivos da matrícula na escola do campo	59
Gráfico 8	Projetos que os alunos conhecem	64

Sumário

RESUMO	7
ABSTRACT	8
LISTRA DE QUADROS.....	10
LISTA DE FIGURAS E GRÁFICOS.....	11
INTRODUÇÃO	12
CAPÍTULO 1: MARCO TEÓRICO-CONCEITUAL DA EDUCAÇÃO DO CAMPO: UM CAMINHO A SER PERCORRIDO	16
1.1 Breve histórico e o marco teórico-conceitual da Educação do Campo.....	16
1.2 Educação no campo no contexto de Políticas Públicas.....	21
1.3 A escola do campo como fator na construção social e política para sucessão da agricultura familiar e do desenvolvimento rural sustentável.....	24
CAPÍTULO 2: PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO, DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL E SUCESSÃO FAMILIAR RURAL: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES	27
2.1 Projeto Político-Pedagógico (PPP).....	27
2.2 Desenvolvimento rural sustentável.....	30
2.3 Sucessão familiar rural.....	34
CAPÍTULO 3: ENCAMINHAMENTO METODOLÓGICO	38
3.1 A natureza, a configuração e os sujeitos de pesquisa.....	38
3.2 Problema e objetivos da pesquisa.....	42
3.3 Tratamento dos dados: Análise Textual de Conteúdo.....	43
CAPÍTULO 4 – O QUE DIZEM OS PROFESSORES, GESTORES, PAIS E ALUNOS SOBRE A EDUCAÇÃO DO CAMPO, O DESENVOLVIMENTO RURAL SUSTENTÁVEL E A SUCESSÃO FAMILIAR RURAL	45
4.1 – Da realidade encontrada: considerações das professoras, gestoras e coordenadoras.....	45
4.2 – Da realidade encontrada: considerações dos pais e alunos.....	57
CONSIDERAÇÕES FINAIS	67
REFERÊNCIAS	69

INTRODUÇÃO

A educação do campo não perpassa somente o aspecto pedagógico da escola, mas é um projeto de sociedade, que vai além da pedagogização. Essa modalidade de educação envolve o território, o desenvolvimento, a identidade, a luta por uma sociedade mais igualitária tanto para o campo como para a sociedade, bem como concepções contra hegemonias de currículo. Nesse sentido, a educação do campo torna-se um assunto bem mais complexo do que simplesmente a contextualização de questões do campo no currículo (ARROYO; CALDART; MOLINA, 2004).

Entretanto, ao longo da história, as escolas públicas do campo foram tratadas como isoladas e simples extensão da escola urbana, com um pensamento direcionado para a urbanização como sinônimo de desenvolvimento. Assim, a participação das comunidades nas escolas era completamente desconsiderada, observando-se, frequentemente, desde o desdém em relação ao protagonismo dos camponeses até os fatores de trabalho que impossibilitavam a presença de familiares na escola.

Dessa forma, um país como Brasil, de prevalência da classe trabalhadora e formada em um contexto escravocrata, prevalecia uma escola de campo limitada e esquecida. Porém, estudiosos da História da Educação e do Ruralismo Pedagógico, como Paulo Freire e Luiz Bezerra Neto, ressaltam a organização e a cultura escolar com atenção voltada para história das instituições escolares, e defendem a educação pública, gratuita, de currículo diferenciado e com metodologias específicas para escolas rurais (SOUZA, 2018).

Nesse sentido, observa-se que, na prática, as políticas públicas que chegam às escolas do campo são políticas em educação de caráter universalizante, isto é, políticas voltadas à construção de uma educação hegemonicamente formada para adaptar os sujeitos ao meio social. Mas a educação do campo vai além dessa linha de adaptação de sujeitos; ela assume uma perspectiva de emancipação social por meio da conscientização dos sujeitos diante de sua realidade, e avança em outras perspectivas de aprendizagem e de sociedade.

Logo, faz-se necessário que a escola tenha uma gestão democrática, a qual envolve a participação e o envolvimento dos segmentos que compõem a

comunidade escolar, a fim de alterar a organização do trabalho pedagógico. Romper com o modelo tradicional e instaurar processos pedagógicos participativos faz com que a escola seja capaz de trabalhar, viver, construir, permitindo que suas crianças, jovens e adultos organizem-se em suas vidas e lutem coletivamente.

Apesar de a educação do campo ter sido iniciada após muita luta dos camponeses, não significa que seus princípios estejam sólidos para toda a classe trabalhadora. Logo, alterar a organização do trabalho pedagógico é propor uma concepção de campo que se contraponha à concepção capitalista, uma vez que esta opõe campo e cidade em seus debates, desconsiderando toda a luta dos trabalhadores.

Esta dissertação estabelece, então, medidas e objetivos a serem desenvolvidos na escola. A construção do PPP é fundamental para a democratização e a conquista da autonomia da escola, frente ao entendimento de que toda instituição educacional necessita de uma ferramenta norteadora para orientar todas as atividades nela realizadas.

Em que pese a existência de legislações e instruções, há necessidade de maiores reflexões sobre a participação da comunidade e o que se denomina “diagnóstico dos locais”, para o desenvolvimento de PPPs escolares. Muitas escolas, em especial as municipais, necessitam de apoio na estruturação do trabalho coletivo para construção do PPP e também de tempo para realização de estudos com as comunidades a que pertencem.

Esse tipo de trabalho envolve os conceitos de campo, trabalho, cultura, identidade e diversidade de forma entrelaçada, propiciando uma realidade diferente, haja vista que os municípios são tratados como sinônimo de “cidade”, mesmo tendo a maioria de habitantes morando no campo e as atividades econômicas centradas na agricultura. Há uma força ideológica e uma lógica estatística brasileira de dar visibilidade às cidades, invisibilizando o campo ou mostrando apenas as atividades econômicas realizadas em larga escala e com maquinários de última geração (WANDERLEY, 2002).

Assim, este trabalho levanta informações sobre a realidade da educação no meio rural, com o objetivo de mostrar a situação das escolas rurais em relação às urbanas, a fim de servir de instrumento para discussões e reformulações de políticas públicas para o campo no Brasil.

Trazer à tona questões relativas aos PPPs de escolas do campo, bem como discussões sobre a valorização de território, cultura e as contradições no espaço escolar desses sujeitos, constitui uma inovação para melhorias na metodologia de ensino-aprendizagem e para o desenrolar de políticas ligadas ao campo. Por isso, busca-se compreender como a sucessão familiar rural pode oportunizar a valorização e a continuidade da cultura do campo, considerando-se que a escola tem um papel de extrema importância ao trabalhar valores e incentivos de sustentabilidade rural. A sustentabilidade traz possibilidade de garantir a continuidade de gerações e de fortalecimento da agricultura familiar, construindo uma base de responsabilidade social, ambiental e econômica.

Nesse sentido, o estudo caracteriza uma problemática importante, norteando-se pelo entendimento de que os conhecimentos científicos contribuem significativamente para a identificação das fragilidades e das potencialidades da educação do campo. Portanto, parte-se da análise minuciosa sobre o PPP de escolas do campo, no sentido de respaldar discussões, de definir ações para melhorar e de seguir os critérios científicos para qualificar e dar credibilidade à transformação proposta.

Nesse sentido, instaurou-se o seguinte problema: *Qual o papel das escolas do campo na formação de sujeitos para a sucessão familiar e para o desenvolvimento rural sustentável?*

Determinou-se, então, como objetivo geral:

- Compreender como as Escolas Municipais Rurais do Campo do município de Capitão Leônidas Marques trabalham e abordam, no Projeto Político-Pedagógico, as temáticas “sucessão familiar” e “desenvolvimento rural sustentável”.

Como objetivos específicos, estabeleceram-se:

- Realizar uma revisão bibliográfica sobre o tema estudado;
- Verificar qual é o perfil da educação do campo do município em estudo;
- Analisar se as escolas apresentam propostas de temáticas como a sucessão familiar e o desenvolvimento rural sustentável;
- Compreender a atuação docente e as ações de ensino-aprendizagem decorrentes do PPP.

O presente trabalho está organizado em quatro capítulos, os quais são apresentados sequencialmente, após a introdução geral. O *capítulo 1, Marco teórico-conceitual da educação do campo: um caminho a ser percorrido*, apresenta informações sobre o histórico da educação do campo e o estado da arte sobre o tema, com objetivo específico de compreender o que a bibliografia apresenta sobre o tema, sobre a gestão e acerca da participação dos docentes na construção do PPP. O *capítulo 2, Projeto Político-Pedagógico, Desenvolvimento Rural Sustentável e Sucessão Familiar Rural: algumas considerações*, busca apontar os conceitos e exposições de autores que discutem essas temáticas. O *capítulo 3, Encaminhamento metodológico*, considera o caminho que a pesquisa percorreu e os instrumentos utilizados. E, por fim, o *capítulo 4, O que dizem os professores, gestores, pais e alunos sobre a Educação do Campo, o Desenvolvimento Rural Sustentável e a Sucessão Familiar Rural*, apresenta as prerrogativas dos conhecimentos desses atores em relação à construção do PPP de escolas, levantando um diagnóstico do perfil da educação do campo do município em estudo.

CAPÍTULO 1: MARCO TEÓRICO-CONCEITUAL DA EDUCAÇÃO DO CAMPO: UM CAMINHO A SER PERCORRIDO

Neste capítulo, faz-se uma revisão teórica que visa a elucidar a trajetória da educação rural, mais tarde denominada “educação no campo”, a partir de seu contexto histórico. Trata-se de uma tentativa de compreender quais foram as influências da época para os aspectos educacionais da educação rural, e quais as dificuldades da educação no campo observadas até hoje como reflexo dessa história. Compreende-se que a escola é um espaço dinâmico, onde educadores e educandos podem ser sujeitos importantes na construção de uma perspectiva educacional solidária, justa e respeitosa. Portanto, são fundamentais o delineamento de estratégias para melhoria de desafios e a apresentação de peculiaridades da vida rural, as quais podem, inclusive, servir de instrumento para discussões, formulações e reformulações de políticas públicas de educação para o campo no território brasileiro.

1.1 Breve histórico e o marco teórico-conceitual da Educação do Campo

Para se discutir educação do campo, é importante compreender que esta não é uma continuidade de educação rural, uma vez que se diferencia por ser uma mobilização em favor de levar o ensino às populações rurais (SIMÕES; TORRES, 2011). As transformações ocorridas no campo, nas últimas décadas, principalmente em razão da modernização da agricultura e da expansão da atividade agropecuária, aumentaram a migração da zona rural para a urbana. Esse movimento foi visto como um problema, pois as aglomerações de pessoas analfabetas, normalmente proletários, nos centros urbanos, passaram a ser vistas como empecilhos para o desenvolvimento do país (MERA, 2016).

Leite (1999) ressalta que a sociedade brasileira somente despertou para educação rural por ocasião do forte movimento migratório interno dos anos 1910 a 1920. Por conta disso, a educação rural passou a ser compreendida como um meio de conter as migrações (SIMÕES; TORRES, 2011).

Simões e Torres (2011) esclarecem que a educação rural ofertada não dava conta de atender às necessidades da população rural, pois faltavam escolas. Assim, muitos alunos precisavam deslocar-se por grandes distâncias

para concluírem seus estudos. Além disso, a proposta pedagógica era elaborada com a visão de cidade e indústria como modelos de desenvolvimento, e, por isso, não condizia com uma efetiva proposta de educação rural.

Dessa forma, foram inúmeras as tentativas de implantar um currículo escolar diferenciado, que enfatizasse a educação ambiental e local, com a valorização da cultura regional, e que considerasse a realidade do campo e promovesse valores socioculturais. Mas, foi só a partir de 1980 que movimentos sociais e conflitos desencadearam mudanças de nomenclatura, de perspectiva e de concepção de homem, escola, saberes, mundo, trabalho, e também sobre o modo de pensar a educação rural, a qual passou a ser denominada educação do/no campo.

A trajetória da educação do campo sempre esteve ligada à luta dos movimentos sociais, que buscavam mudanças no formato de educação praticada no meio rural e um modelo de educação de qualidade contextualizada para o campo. Assim, o Movimento pela Educação do Campo vincula-se à construção de um modelo de desenvolvimento rural que priorize suas diversidades (MOLINA; FREITAS, 2011).

Contudo, a educação do campo passa por diversos desafios, de acordo com a Lei de Diretrizes de Bases (Lei nº 5692/96); um deles é a compreensão de que o sistema de ensino não é adequado às peculiares da vida rural, de que conteúdos e metodologias adaptadas aos interesses da população do campo são ainda uma realidade distante; além disso, evidencia-se que os recursos financeiros e pedagógicos são inapropriados, faltam professores especializados e não se oferece transporte público de qualidade. Em consequência de todos esses fatores, o que se tem observado, em nível nacional, é o crescente número de fechamentos de escolas do campo.

Há uma apropriação política do conceito de Educação do Campo, sem que ele seja objeto de maior reflexão e apropriação pelas equipes pedagógicas e comunidades que não se encontram organizadas em movimentos sociais. Logo, tornam-se fundamentais as discussões em torno do tema para que se compreenda que os saberes do campo são alicerces transformadores da Educação do Campo.

É importante, nesse sentido, conceituar educação rural e educação do campo, a fim de esclarecer a trajetória da educação rural para a concepção

social e política da educação do campo, abrangendo um novo olhar e um novo sentido frente às demandas da educação do campo a partir de um debate sobre o caráter formativo de sujeitos do campo e sobre o modelo de processo ensino-aprendizagem a ser realizado.

A educação rural surgiu com a Proclamação da República, em meados de 1889, época em que o governo criou uma pasta designada a “Agricultura, Comércio e Indústria”, a qual tinha como objetivo atender os estudantes das áreas rurais, perdurando até os anos de 1906. Posteriormente, em 1909, voltou a ser discutida a educação para a população rural, porém, com nova proposta, isto é, buscando o fortalecimento de escolas que se voltassem para o ensino para agrônomos e trabalhadores do campo (SIMÕES; TORRES, 2011).

Com o aumento da população, a educação assumiu uma função de produção em massa; assim, com o agravamento do problema migratório, os camponeses e suas especificidades foram deixados de lado, uma vez que não tinham, naquele momento, importância para a sociedade capitalista na transmissão de valores. O neoliberalismo, com sua visão empresarial, também veio a acentuar a dificuldade na educação de valores, negando a cultura campesina nas escolas e desmerecendo a sua riqueza e diversidade.

Foi apenas a partir da década de 30, com a Constituição Federal de 1934, que se iniciou a discussão sobre os povos que residiam no campo:

Art. 156. A União, os Estados e os Municípios aplicarão nunca menos de dez por cento e o Distrito Federal nunca menos de vinte por cento da renda resultante dos impostos, na manutenção e no desenvolvimento dos sistemas educativos (BRASIL, 1934).

O parágrafo único do artigo nº 156 dessa Constituição, completa que “Para realização do ensino nas zonas rurais, a União reservará, no mínimo, vinte por cento das cotas destinadas à educação no respectivo orçamento anual”.

Como se vê no precitado artigo, o financiamento para o atendimento escolar na zona rural teve seus recursos vinculados à sua manutenção e desenvolvimento, o que representou uma estratégia para manter sob controle os conflitos e tensões de um país que tinha, no campo, uma parcela numerosa de sua população e a base da sua economia. No entanto, ainda que esse artigo da Constituição tenha sido um passo importante na discussão para a oferta da

educação para as populações do campo, a discussão tem sido historicamente marginalizada na construção de políticas públicas.

Constituição Federal seguinte, de 1946, por sua vez, estabeleceu a responsabilidade das empresas privadas pelo provimento da educação das pessoas da zona rural que nelas trabalhavam. Em seu artigo nº 168 (BRASIL, 1946), prevê que “[...] III - as empresas industriais, comerciais e agrícolas, em que trabalhem mais de cem pessoas, são obrigadas a manter ensino primário gratuito para os seus servidores e os filhos destes”. Dessa forma, isentava-se o Estado da responsabilidade pela oferta da educação para as populações do campo. Nas discussões e deliberações sobre educação rural, as propostas eram a manutenção de um único modelo de escola tanto para a área urbana quanto para área rural, com relação a incentivos e direitos (BRASIL, 2001). Como apontam Damasceno e Beserra (2004), a educação rural dos anos 50 veio encarregada de conservar a “vocaçãõ agrícola” do Brasil rural, enquanto a urbana era sinônimo de foco no progresso e na civilização.

Entre os anos de 1950 a 1970, anos que englobam a revolução verde, ocorreu o que se chamou de “modernização da agricultura”, e as políticas públicas voltadas à educação escolar na época passaram pelo *campo do silêncio*. Como argumenta Paraíso (1996, p. 138), “com a metáfora “campo de silêncio”, quero indicar a privação a respeito de algo que, se problematizado, poderia provocar reflexões e atitudes nas pessoas envolvidas no processo ensino-aprendizagem”.

Com a pausa nas discussões sobre educação rural e com o país passando pelo regime militar, muito questionável foi a participação do Estado acerca da temática. Concomitantemente a isso, teve início o movimento pela educação do campo, em meados de 1960, ganhando força somente na década de 80, com propostas educativas para o meio rural. É importante destacar, neste ponto, que o termo *rural* era utilizado pela ortodoxia, enquanto *campo* era o termo empregado pelos movimentos sociais (SILVA, 2011).

A concepção de rural apresenta uma perspectiva política presente nos documentos oficiais, que, historicamente, fazem referência aos povos do campo como pessoas que necessitam de assistência e proteção, visão economicista que desconsidera o lugar de vida de trabalho com significado saberes e culturas.

Ao contrário da educação rural, a educação *do campo* é proposta de diversos movimentos sociais ligados ao campo, pois

A Educação do Campo nasceu como mobilização/pressão de movimentos sociais por uma política educacional para comunidades camponesas: nasceu da combinação das lutas dos Sem Terra pela implantação de escolas públicas nas áreas de Reforma Agrária com as lutas de resistência de inúmeras organizações e comunidades camponesas para não perder suas escolas, suas experiências de educação, suas comunidades, seu território, sua identidade (CALDART, 2012, p.15).

Com as discussões suspensas e movimentos em ação e prontidão, eis que, na Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), a escolarização ganhou um novo enfoque, segundo o qual todo e qualquer sujeito deve ter o mínimo obrigatório de oito anos de estudo (universalização), permitindo a recolocação dos debates acerca da educação rural no cenário educacional e alocando a temática como meio para conscientização de sua importância.

A partir desse momento, abriram-se discussões que tematizavam a educação rural como direito de povos do campo; mas, somente em 1996, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9394 de 1996), é que se estabeleceram normas para uma educação do/no campo. A LDB é clara na garantia de direitos ao afirmar, em seu artigo nº 28 (BRASIL, 1996): “[...] 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”. Tais sistemas de ensino ajudariam na organização da escola e na sua estrutura curricular, contribuindo para o melhor andamento da aprendizagem.

Um marco importante, após a LDB fazer alusão à educação da população rural, foi a I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo, realizada em 1998, que tinha como objetivo:

Ajudar a recolocar o rural, e a educação que a ele se vincula, na agenda política do país. [...] é possível, e necessário, pensar/implementar um projeto de desenvolvimento para o Brasil que inclua as milhões de pessoas que atualmente vivem no campo, e de que a educação, além de um direito, faz parte desta estratégia de inclusão (FERNANDES; CERIOLI; CALDART, 1998, p. 5).

Nesse mesmo período, parte relevante da história da educação do campo foi iniciada com a conquista de duas políticas específicas de formação de educadores: o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), vinculado ao Ministério do Desenvolvimento Agrário, e o Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (PROCAMPO), vinculado ao Ministério da Educação (MOLINA; ANTUNES-ROCHA, 2014). Ambas as políticas, PRONERA e PROCAMPO, são específicas para formação de educadores no campo, tendo em comum a luta pela terra e pela permanência dos camponeses nesta. Além disso, o ponto fundamental na metodologia dos programas se dá pelo valor da formação dos professores, visto que o processo de ensino-aprendizagem voltado a uma educação que considere o sujeito do campo em sua totalidade, faz total diferença para o fortalecimento de escolas do campo, visto que:

Uma escola do campo não é, afinal, um tipo diferente de escola, mas sim é a escola reconhecendo e ajudando a fortalecer os povos do campo como sujeitos sociais, que também podem ajudar no processo de humanização do conjunto da sociedade, com lutas, sua história, seu trabalho, seus saberes, sua cultura, seu jeito (CALDART, 2011, p.110).

Em síntese, “[...] uma escola do campo é a que defende os interesses da agricultura camponesa, que constrói conhecimentos, tecnologias na direção do desenvolvimento social e econômico dessa população” (ARROYO; FERNANDES, 1999, p. 47), isto é, uma educação ligada aos valores, hábitos, à luta pela terra e ao desenvolvimento de seus sujeitos. Educação é, nesse viés, a semente essencial para a transformação.

1.2 Educação no campo no contexto de Políticas Públicas

Ponto fundamental na discussão de políticas públicas para a educação no campo, no âmbito brasileiro, é que sejam formadas com e para a comunidade, e praticadas e regulamentadas pelos governos. Mas a realidade configura-se, geralmente, um descaso com a população, uma vez que, na integração de

políticas, o foco deixa de ser um direito do cidadão e passa a satisfazer uma pequena parcela da população.

É importante salientar, nesta altura, as diferenças dos termos *Governo* e *Estado* dentro das políticas públicas no Brasil. Estado, segundo Johnson (1997), consiste de toda sociedade política que exerce diferentes funções, seja no âmbito executivo, legislativo ou judiciário. Em contrapartida, governo é um conjunto particular de pessoas que ocupam posições de autoridade dentro do Estado. Essa compreensão é necessária ao se analisar o travamento de resoluções sociais nos anos 80, aliado à ideologia do neoliberalismo, juntamente com o capitalismo monopolista e a globalização, contexto em que o Estado teve a mínima participação na economia. Logo, observou-se o enfraquecimento de sindicatos, o que, por consequência, diminuiu os direitos de classes sociais, uma vez que a concentração de ações nas mãos do Governo desconsiderou classes menos assistidas, principalmente em âmbito rural (MORAES, 2001).

Dessa maneira, a realidade das políticas públicas no Brasil no século XXI deixou de ser um direito do cidadão para ser um bem privado. A ideia de que a modernização do país era a única forma de colocá-lo no caminho do progresso fez com que muitas pessoas assistissem, na prática, às mudanças na tecnologia rural e nos maquinários (PRIORI, 2012). Nesse aspecto, começou-se a pensar o conceito de *campo* a partir de duas principais lógicas, conforme a formação da sociedade brasileira.

A primeira lógica pensa em campo enquanto espaço de produção de riqueza, de mercadoria, *commodities* para satisfazer os interesses do capital, com aliança com o que se constitui o agronegócio. Esse modelo funciona ancorado em algumas características, tais quais: mecanização pesada, excedente de terras e agrotóxicos. A segunda lógica, em contrapartida, é a camponesa, baseada na diversificação da cultura, na produção respeitosa e na boa relação entre pessoas e ambiente (CALDART, 2008; CALDART, 2009).

Entretanto, com a inexistência de políticas efetivas para a Educação do Campo, ampliam-se as desigualdades relacionadas a campo-cidade, isto é, o sujeito do campo aliena-se do processo de modernização e de emancipação, perdendo a identidade e se transformando em objeto e consumidor (STEFANELLO; JUNGES JUNIOR; VIEIRA, 2021). Dito isso, a educação do campo não pode se resumir apenas a acrescentar discussões políticas da

população campestre nos currículos; ela precisa ir além da legislação, tratando o campo como localidade, levando em conta as particularidades de cada comunidade.

Para isso, é preciso investir em uma formação diferenciada para professores que trabalham em escolas do campo. Na prática, a diferença da docência na área rural para docência na área urbana começa pelo número de alunos e a presença de turmas multisseriadas, exigindo que o conteúdo seja articulado para diferentes anos, dependendo da estrutura da instituição escolar. Conforme analisa Silva (2010, p.181-182), é preciso “[...] pensar uma política de educação que se preocupe, também, com o jeito de educar quem é sujeito desse direito, de modo a construir uma qualidade de educação que forme pessoas como sujeitos de direito”.

Nesse sentido, a Pedagogia da Alternância tem sido tratada por autores e apresentada como melhor forma de trabalho. Esse ramo da pedagogia teve seu início no ano de 1935, com um grupo de agricultores e com a ajuda de um padre católico, com o objetivo de evitar que os jovens saíssem do campo para estudar na cidade. Dessa forma, essa metodologia é pautada numa educação que articula escola, família e trabalho na perspectiva de manter o jovem no campo (GIMONET, 1983; PIATTI, 2014).

A política pública para a educação deve ser “no” e “do” campo, sendo que “no campo” tem sentido de direito aos sujeitos do campo, com escolas no lugar onde vivem, e “do campo” tem uma conotação pedagógica e política, isto é, leva em conta a cultura, os hábitos, o estilo de vida, a história, as memórias, de maneira que se constitua um projeto de educação que busca desenvolver sujeitos do campo (NETO, 2012).

A identidade das escolas públicas do campo deveria estar expressa em documentos como os Projetos Político-Pedagógicos (PPPs); entretanto, o que se nota é um recorte discursivo sobre educação, currículo e avaliação. Raras vezes, os documentos da educação do campo são mencionados nesses documentos, e quando o são, parecem carecer de aprofundamento e apropriação.

Quando se busca uma compreensão da realidade da educação do campo com análise do PPP de escolas inseridas nesses locais, e valendo-se da

Pedagogia da Alternância¹, uma vez que onde existem escolas do campo, existe comunidade, pode-se contribuir significativamente no processo de efetivação da educação básica humanitária.

1.3 A escola do campo como fator na construção social e política para sucessão da agricultura familiar e do desenvolvimento rural sustentável

A trajetória da educação do campo permite pensar em um novo sentido de escola, que não somente atenda às exigências dos educandos, mas que proponha uma reflexão da sua função social, do seu caráter formativo e sobre a formação de professores no processo de ensino-aprendizagem a ser efetivado.

A concepção de escola do campo nasceu das lutas sociais e das práticas de educação dos povos do campo. Essa perspectiva vai na contramão das concepções de escola e de projeto de educação propostas pelo sistema capitalista (MOLINA; SÁ, 2012). A fim de compreender a escola do campo e sua identidade é preciso entender a relação com a sua cultura, já que questões culturais sempre estiveram presentes nos debates sobre educação do campo e escola no campo. Nessa concepção, de acordo com Forquin (1993, p.197), “[...] existe uma relação íntima, orgânica entre educação e cultura, considerando a escola como “mundo social” com características e vida própria”.

Nesse contexto, a escola é vista como um espaço de diversidade cultural, onde várias culturas se entrelaçam, e é isso que lhe imprime identidade e autonomia e que teria a finalidade de mediar, de forma reflexiva, os conhecimentos ali existentes (GÓMEZ, 2012).

Forquin (1993) e Gómez (2012) acreditam que a escola é um espaço de produção de cultura, assim como é também um produto cultural. Desse modo, a escola tem uma nova dimensão e um novo sentido, e, ao mesmo tempo, tem o desafio de mudar perspectivas de educação.

Busca-se, nesse sentido, uma escola que vise à formação de sujeitos que analisem e critiquem as escolhas aceitas pela sociedade, e que sejam capazes, ainda, de perceber alternativas de um novo projeto político, que vincula a escola a um papel fundamental no processo de transformação social (MOLINA, SÁ,

¹ Pedagogia que surge com o objetivo de evitar a evasão escolar nas escolas do campo.

2012). Portanto, “[...] pensar em escola do campo é não reduzir a questão aos limites da escola, mas considerar os diversos espaços e formas de educação” (PIRES, 2012, p. 109).

Sendo assim, um dos maiores desafios da escola é relacionar os conhecimentos da realidade dos educandos com a cultura, bem como compreender as várias possibilidades de formação dos sujeitos que foram separadas pela cultura fragmentada e individualista do sistema capitalista.

A educação no campo deve, então, propor a existência de uma comunidade de aprendizagem cooperativa que forma a consciência política ambiental. Assim, estimula-se um processo de reflexão sobre modelos de desenvolvimento rural que sejam responsáveis e aceitáveis social e economicamente, conservando os recursos e a biodiversidade, aliando sociedade e natureza para fortalecer as comunidades.

É importante enfatizar que a escola para os filhos das famílias agricultoras não pode ser uma adaptação da escola da cidade para o meio rural. Fernandes (2004) diz que a educação do campo é um conceito cunhado no território teórico; o autor defende, portanto, o direito que uma população tem de pensar o mundo a partir da terra em que pisa, em que vive e onde produz. Para tanto, a educação do campo é um paradigma em construção; ela deve estar embasada em objetivos que garantam a emancipação do sujeito do campo e na sua participação como sujeito histórico (TEIXEIRA, 2012).

Dessa forma, cabe à escola do campo a condução de trabalhos pedagógicos que superem a sala de aula como espaço único e central de conhecimento e construa estratégias além da fragmentação presente na maioria dos processos de ensino-aprendizagem vigentes (MOLINA; SÁ, 2012). Cabe destacar, nesse caso, a importância do PPP como um documento norteador de ações. na criação de currículos de escolas do campo.

Ademais, o desafio para a educação do campo é incorporar metodologias participativas e específicas para o mundo rural com significados que liguem e dinamizem a relação entre seres humanos com a própria produção das condições de existência social e com as realizações da sociedade humana. A educação do campo é uma política pública em processo de consolidação, portanto, fica evidente a importância de intensificar a luta por uma política educacional integralizada.

Cabe salientar que a educação do campo deve trabalhar articulando as relações entre escola e família com o intuito de manter o jovem no campo, ou seja, relacionar a vida cotidiana do aluno com a teoria e a prática, intercalando tempos e espaços educativos. De acordo com Gimonet (2007), o ensino parte da vida cotidiana do aluno para uma formação integral, com o desenvolvimento pessoal, o processo educativo e científico e a envolvimento das famílias e profissionais. Nesse contexto, a escola do campo deve ser organizada e pensada de acordo com a vivência dos camponeses, com o intuito de levar a eles a compreensão das particularidades do campo. Pela perspectiva da Pedagogia da Alternância, é necessário preparar o aluno para o desenvolvimento do trabalho no seu contexto do campo, o que refletirá na valorização da sucessão da agricultura familiar e no entendimento e em ações de valorização do desenvolvimento rural sustentável, assuntos esses que serão tratados com maior ênfase no próximo capítulo.

A Pedagogia da Alternância é desenvolvida em sincronia com o trabalho e a escola, fazendo com que o jovem continue estudando e, ao mesmo tempo, não se desvincule da família, ou seja, que permaneça no campo auxiliando nos trabalhos camponeses que a família desenvolve.

CAPÍTULO 2: PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO, DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL E SUCESSÃO FAMILIAR RURAL: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Ao se refletir sobre o processo de implantação da Educação no Campo entende-se que, nos processos formativos, a vida familiar é fundamental, pois garante a interação entre o trabalho do campo e o conhecimento científico. Nesse processo de estruturação e organização da escola do campo, o Projeto Político-Pedagógico (PPP) deve ser considerado como o documento que oportuniza esse movimento de ligação entre o conhecimento científico e as atividades da vida no campo, além de permitir que temáticas como o desenvolvimento rural sustentável e a sucessão familiar rural sejam trabalhadas no contexto da escola do campo. Diante disso, este capítulo tem a intenção de trazer alguns apontamentos a respeito desses três temas.

2.1 – Projeto Político-Pedagógico (PPP)

O PPP é um documento que estabelece os objetivos que a escola busca alcançar, organizando o trabalho escolar; nesse projeto, os aspectos políticos têm a intenção de articular os envolvimento e interesses da escola com os da comunidade. Logo, compreende-se que, para a educação do campo, além de se traçarem metas para abordar conteúdos da vida do campo, é necessário que se permita o envolvimento de toda a comunidade, especialmente pais e alunos.

Ao se conceituar projeto político-pedagógico, define-se que o termo *projeto* vem do latim *projectu*, participio passado do verbo *projicere*, que significa lançar para diante, ou seja, é um plano, algo que será designado (VEIGA, 1998). Nas escolas, quando se constroem os projetos, tem-se como objetivo planejar aquilo que se quer realizar ou colocar em ação. Segundo Gadotti (1994), elaborar projetos

supõe rupturas com o presente e promessas para o futuro. Projetar significa tentar quebrar um estado confortável para arriscar-se, atravessar um período de instabilidade e buscar uma nova estabilidade em função da promessa que cada projeto contém de estado melhor do que o presente. Um projeto educativo pode ser tomado como promessa frente a determinadas rupturas. As promessas tornam visíveis os

campos de ação possível, comprometendo seus atores e autores (579).

Nesse sentido, os projetos não podem ser apenas construídos e guardados, restringindo-se apenas ao cumprimento de uma obrigatoriedade das tarefas da escola; ao contrário, eles devem ser vivenciados durante o ano letivo por todos que fazem parte do processo educativo.

O PPP, além de ser um projeto, é também político, porque considera-se que está “[...] intimamente articulado ao compromisso sociopolítico com os interesses reais e coletivos da população majoritária. É político no sentido de compromisso com a formação do cidadão para um tipo de sociedade” (VEIGA, 1998, p. 11); por isso, o PPP deve ser visto como um processo contínuo de reflexão e de discussão no ambiente escolar, a fim de buscar alternativas para os problemas da escola.

Ainda para Veiga (1998, p. 12), o PPP está relacionado ao trabalho pedagógico em dois níveis: “[...] como organização da escola como um todo e como organização da sala de aula, incluindo sua relação com o contexto social imediato, procurando preservar a visão de totalidade”, levando à organização do trabalho pedagógico da escola em sua totalidade.

Então, esse documento tem como intenção dar autonomia à escola para delinear a sua própria identidade, pois a escola é um espaço de diálogos e debates baseados na reflexão democrática e coletiva. Por isso, ele organiza o trabalho pedagógico, incluído o trabalho do professor em sala de aula, com ênfase no objetivo de proporcionar momentos que permitam à equipe escolar e aos funcionários aprender, pensar e realizar o fazer pedagógico de forma coerente.

De acordo com Veiga (1998), existem alguns princípios que norteiam o projeto político-pedagógico, em decorrência da organização geral do trabalho da escola, baseados na escola democrática, pública e gratuita, como: a igualdade, que permite dar condições de acesso e permanência na escola; a qualidade dos conteúdos de ensino e a garantia dos direitos respeitados; a gestão democrática, que leva à participação de todos os representantes da escola; a liberdade, que está relacionada à ideia de autonomia, e, por fim, a valorização do magistério, que deve promover a “[...] qualidade do ensino ministrado na escola e seu

sucesso na tarefa de formar cidadãos capazes de participar da vida socioeconômica, política e cultural do país”, além de dar “[...] condições de trabalho (recursos didáticos, recursos físicos e materiais, dedicação integral à escola, redução do número de alunos na sala de aula etc.), remuneração”, fatores que fazem parte da profissionalização do docente (VEIGA, 1998, p. 15).

O PPP é uma forma de organização do trabalho escolar; nos termos de Vasconcelos (2002, p.169), “é o plano global da instituição”. Enfim, esse documento estabelece medidas e objetivos a serem desenvolvidos na escola; portanto, sua construção é fundamental para a democratização e para a conquista da autonomia da escola, frente à realidade de que toda instituição educacional necessita de uma ferramenta norteadora, para orientar todas as atividades nela realizada.

Para Veiga (2009),

A principal possibilidade de construção do Projeto Político-Pedagógico passa pela relativa autonomia da escola, de sua capacidade de delinear sua própria identidade. Isto significa resgatar a escola como espaço público, lugar de debate, do diálogo, fundado na reflexão coletiva. Portanto, é preciso entender que o projeto político-pedagógico da escola dará indicações necessárias à organização do trabalho pedagógico, que inclui o trabalho do professor na dinâmica interna da sala de aula (VEIGA, 2009, p. 14).

Assim, com a instauração de processos pedagógicos participativos, a escola estará construindo cidadania, direitos e protagonismo, o que se faz nas relações cotidianas e não pelo verbalismo. Tais processos pedagógicos participativos permitirão aos estudantes que participem da gestão da sala, da escola e da sociedade, vivenciando, desde o início, formas de trabalho democráticas que marcarão profundamente sua formação (SEEDF, 2014). Ainda, o PPP deve promover a participação coletiva de toda a comunidade escolar; professores, gestores, funcionários, alunos e pais, todos podem contribuir na construção e na execução desse documento, que será resultado da participação de todos, com a inclusão, no planejamento, de metas de melhoria e de crescimento para a comunidade escolar.

Veiga (2002, p. 14) entende que “a principal possibilidade de construção do Projeto Político-Pedagógico passa pela relativa autonomia da escola, de sua capacidade de delinear sua própria identidade. Isso significa resgatar a escola

como espaço público, lugar de debate, do diálogo”, baseado na coletividade, fundado na reflexão coletiva.

2.2 Desenvolvimento rural sustentável

Um dos desafios da escola é relacionar os conhecimentos científicos com a realidade dos alunos; e, no caso da escola do campo, uma das temáticas que se relaciona com a vida no campo é o desenvolvimento rural sustentável. A sociedade atual é marcada por pensar e produzir mecanismos para o bem-estar e conforto das pessoas; porém, esse processo de inovações, de industrialização e de modernidade vem trazendo a degradação do meio ambiente; daí, a necessidade de se tratar da questão da sustentabilidade

Em termos conceituais, a palavra *sustentabilidade* ganhou maior atenção a partir de 1972, com a Declaração da Conferência das Nações Unidas sobre o Meio Ambiente Humano, na qual foi definido o termo *ecodesenvolvimento*. Esse termo está relacionado à reflexão de que o desenvolvimento não pode esquecer o meio ambiente, ou seja, de que, mesmo diante das necessidades da geração atual, não se pode deixar de lado a preocupação com o planeta, com o meio ambiente (BARROS, 2014).

Porém, de acordo com Boff (2012), o conceito de sustentabilidade é percebido desde a pré-história:

[...] o nicho a partir do qual nasceu e se elaborou o conceito de "sustentabilidade" é a silvicultura, o manejo das florestas. Em todo mundo antigo e até o alvorecer da Idade Moderna a madeira era a matéria-prima principal na construção de casas e móveis, em aparelhos agrícolas, como combustível para cozinhar e aquecer as casas. Foi amplamente usada para fundir metais e na construção de barcos, que na época das "descobertas/conquistas" do século XVI singravam todos os oceanos. O uso foi tão intensivo, particularmente na Espanha e em Portugal, as potências marítimas da época, que as florestas começaram a escassear (p. 32).

Por isso, é necessário que essa temática seja discutida e trabalhada na escola, para que os alunos aprendam a ter uma consciência sustentável. Ainda sobre sustentabilidade, Philippi (2001, s/p) a conceitua como:

A capacidade de se autossustentar, de se automanter. Uma atividade sustentável qualquer é aquela que pode ser mantida por um longo período indeterminado de tempo, ou seja, para sempre, de forma a não se esgotar nunca, apesar dos imprevistos que podem vir a ocorrer durante este período. Pode-se ampliar o conceito de sustentabilidade, em se tratando de uma sociedade sustentável, que não coloca em risco os recursos naturais como o ar, a água, o solo e a vida vegetal e animal dos quais a vida (da sociedade) depende.

No entanto, para que seja efetivo o desenvolvimento da sustentabilidade, é necessário pensar ações e projetos duradouros, que ajudem a não colocar em risco os recursos naturais. Nesse sentido, a escola pode contribuir para uma “[...] formação intelectual e ética das crianças incentivadas a preservar o bem natural, a tendência é que cresçam e se tornem cada vez mais politicamente e ambientalmente corretas no quesito sustentável” em suas ações no ambiente escolar, familiar e social (CORREIRA, et al., 2015, p. 6). Segundo Boff (2012, p. 107), seria necessário trabalhar a sustentabilidade na perspectiva de que:

[...] toda ação destinada a manter as condições energéticas, informacionais, físico-químicas que sustentam todos os seres, especialmente a Terra viva, a comunidade de vida e a vida humana, visando sua continuidade e ainda atender às necessidades da geração presente e das futuras, de tal forma que o capital natural seja mantido e enriquecido em sua capacidade de regeneração, reprodução e coevolução” (p. 107).

Quando essas temáticas são trabalhadas na escola, promove-se o incentivo para os alunos modificarem suas ações e o meio em que vivem. Na escola do campo, essa ideia caracteriza-se com maior ênfase, pois esses sujeitos fazem parte da vida do campo, das modificações do meio ambiente e das necessidades que são inerentes ao cultivo da terra. Novamente, salienta-se a necessidade dessa temática no PPP da escola do campo, já que se entende que a aprendizagem é mais significativa quando as atividades e conteúdos estão relacionados com a vivência e a realidade do aluno. A Lei n. 9795, de 1999, que dispõe sobre a Política Nacional de Educação Ambiental, considera a educação ambiental como um componente essencial nos currículos escolares; contudo, essa lei não considera de maneira integral o desenvolvimento sustentável. É nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e nas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) que são abordados mais especificamente os temas

transversais, como a educação ambiental, que é um caminho para debates e reflexões sobre o desenvolvimento da sustentabilidade no contexto escolar.

De acordo com Libâneo (2011), a educação ambiental tem a intenção de promover o exercício da cidadania para que os alunos sejam capazes de problematizar a sua realidade. Assim, trabalhar o desenvolvimento sustentável na escola significa envolver uma prática construída a partir do contexto social da escola e dos seus alunos, levando em conta aspectos econômicos, sociais, culturais e as expectativas dos alunos em relação a sua realidade. Freire (2005) compreende que a educação ambiental ou assuntos relacionados a ela, devem ir além da abordagem científica, ou seja, precisam promover mudanças de valores, atitudes e ações na maneira de o homem viver na sociedade, sendo o saber ambiental um compromisso de cada cidadão com o meio em que vive.

Dentre as orientações para a escola do campo, destacam-se as Diretrizes Operacionais da Educação Básica para as Escolas do Campo de 2001, as quais apontam preocupações como:

[...] reconhecimento e valorização da diversidade dos povos do campo, a formação diferenciada de professores, a possibilidade de diferentes formas de organização da escola, a adequação dos conteúdos às peculiaridades locais, o uso de práticas pedagógicas contextualizadas, a gestão democrática, a consideração dos tempos pedagógicos diferenciados, a promoção, através da escola, do desenvolvimento sustentável e do acesso aos bens econômicos, sociais e culturais (BRASIL, 2007, p. 17).

As diretrizes estruturam princípios políticos e pedagógicos para as escolas do campo, voltados para a realidade e para o interesse do seu público. Quando se fala em desenvolvimento sustentável, portanto, considera-se que a escola do campo pode e deve fortalecer a agricultura familiar, de forma a valorizar os saberes locais e a continuidade das tradições culturais.

Por isso, é necessário que essas temáticas façam parte do processo formativo dos alunos da escola do campo, construindo saberes associados à agroecologia e às práticas agrícolas e sustentáveis para o cuidado e a preservação do meio ambiente e da “[...] biodiversidade ecológica e sociocultural, mas que acontecerá a partir do momento em que o ser humano perceber que a sua relação com a natureza não é mais aquela de domínio, de controle, de exploração, mas sim de coexistência” (PARANÁ, 2009, p. 118). Essa

conscientização pode ser um fator de interesse desse aluno pela permanência no campo e por dar continuidade à agricultura familiar.

Todavia, a escola do campo não deve impor modelos de vida no campo para os alunos, mas conscientizá-los das contradições, diferenças e possibilidades que o campo oferece. “Além disso, a escola precisa oferecer aos alunos conhecimentos e tecnologias, permitindo-lhes reinventar as formas de viver e produzir no campo, garantido sustentabilidade e qualidade de vida” (LIMA; SILVA, 2011, p. 164), para que sejam comprometidos com novas alternativas de desenvolvimento sustentável. A partir dessa observação, quando se pensa em uma proposta pedagógica sobre o desenvolvimento rural sustentável, não se pode deixar de refletir que esta precisa partir da premissa da conscientização da ação individual e coletiva do sujeito, e que, por meio do processo de aprendizagem, leva-se esse aluno a ler a realidade e atuar sobre ela, ou seja, promovem-se mudanças de atitudes (MONTEIRO, 2020).

Paulo Freire (2002, p. 69) considera que: “Mulheres e homens, somos os únicos seres que, social e historicamente, nos tornamos capazes de apreender. Por isso, somos os únicos em quem aprender é uma aventura criadora [...]”, sendo capazes de construir uma sociedade transformadora. Essa aprendizagem mencionada deve estar associada a mudanças, no sujeito, da sua forma de ver e pensar as questões voltadas à sustentabilidade, cujo ensino precisa promover mudanças nas ações cotidianas. Para Gadotti (2009, p. 77),

Mudar o sistema implica o respeito à vida, o cuidado diário com o planeta e cuidado com toda a comunidade da vida, da qual a vida humana é um capítulo. Isso significa compartilhar valores fundamentais, princípios éticos e conhecimentos como respeito à terra e a toda a diversidade da vida; cuidar da comunidade da vida com compreensão, compaixão e amor; construção de sociedades democráticas que sejam justas, participativas, sustentáveis e pacíficas.

Para atingir esse objetivo, a escola do campo deve estar preparada para realizar discussões e reflexões sobre a necessidade do uso adequado da terra e dos recursos naturais, e sobre as mudanças de práticas de cultivo e de preservação, com intuito de formar um cidadão responsável e crítico frente aos problemas inerentes da sua comunidade local. Como existe uma preocupação com a sucessão rural que será a temática apresentada a seguir, é relevante

pensar sobre quais tipo de sucessão e de valores estão sendo deixados, investigando se existe essa preocupação com a sustentabilidade rural; e, para proporcionar essas discussões, a escola do campo é o espaço ideal.

2.3 Sucessão familiar rural

Sucessão familiar basicamente é um processo de transferência das ações de uma propriedade para um determinado membro da família, dando continuidade aos negócios dessa família. De acordo com Rocha (2017), para a sucessão familiar é:

Necessário que se tenha a percepção de que a mesma engloba três itens, sendo eles: a transferência do patrimônio, a continuidade da atividade profissional e a saída da geração paterna do comando. Dessa forma, a passagem da empresa rural não se dá de forma rápida; pelo contrário, é lenta e gradual e o tempo pode variar, uma vez que a transição da unidade produtiva é um momento essencial no processo de reconstituição de uma nova geração.

Em outras palavras, pode-se definir a sucessão familiar rural como a maneira que os proprietários utilizam para transferir as atividades desenvolvidas para os seus descendentes, os quais darão continuidade ao negócio

Atualmente, um desafio para a sucessão rural tem sido a evasão da zona rural, pois grande parte dos jovens buscam por oportunidades na cidade e não retornam para o campo. Isso se verifica principalmente nas pequenas propriedades, nas quais o modo de sobrevivência é mais difícil. Por isso, é importante enfatizar a importância de a escola do campo trabalhar a valorização desse meio e as possibilidades de sobrevivência e crescimento econômico ali existentes.

Tal migração dos jovens para a cidade tem trazido consequências negativas para o meio rural, levando ao:

[...] envelhecimento da população no campo, pois muitos pais não podem contar com seus filhos (as) para dar continuidade as suas unidades produtivas. Como resultado, muitas unidades produtivas tendem ao desaparecimento devido a sua transformação em sítios de lazer, ou absorção por unidades empresarias de maior porte. Seja qual for a alternativa, acontece a extinção de postos de trabalho derivados da agricultura

familiar, os quais não são facilmente substituídos (SPANVELLO; LAGO, 2007 p 8).

Refletindo sobre a realidade da agricultura, principalmente das pequenas propriedades, existe, certamente, uma preocupação com a continuidade da sucessão rural familiar, pois a agricultura familiar enfrenta incertezas sobre “[...] a sua reprodução social em razão das incertezas sucessórias das propriedades. Essa transformação e a nova configuração da questão sucessória levantam a possibilidade de descontinuidade da agricultura familiar e das propriedades (MATTE; STRAPASSOLAS; AZEVEDO, 2010, p. 13).

Observando-se esse contexto, para contribuir com a permanência desses jovens no campo a escola tem um importante papel, que é o de incentivar a valorização do meio rural por meio de projetos e ações que fortaleçam a juventude rural. Abramovay (2005, p. 1), no entanto, alerta que essa valorização deve ser mais ampla, quando diz que:

política de desenvolvimento rural voltada para a juventude não pode limitar-se à agricultura. Os futuros agricultores serão cada vez mais pluriativos, suas rendas dependerão da agricultura, mas também de outras atividades. Quanto mais os jovens estiverem preparados para essas outras atividades – entre as quais destacam-se as voltadas à valorização da própria biodiversidade existente no meio rural – maiores suas chances de realização pessoal e profissional. Além disso, nas regiões rurais – entendidas como as áreas interioranas do País – não vivem apenas agricultores. O grande risco das políticas de desenvolvimento rural é que, por serem elaboradas em ministérios cujas bases sociais são de agricultores, ignorem esta realidade elementar e hoje sobejamente conhecida: o meio rural é muito maior do que a agricultura.

A escola deve, portanto, promover discussões acerca das inúmeras possibilidades que a vida do campo pode ofertar, garantido, assim, o interesse pela sucessão, porque esta não envolve apenas a transferência da propriedade e continuidade das atividades, mas uma tradição familiar que foi construída ao longo dos anos. Por isso, é fundamental que existam programas de incentivos e políticas públicas que contribuam para que os agricultores familiares se “[...] adaptem às peculiaridades dos territórios e que sejam capazes de despertar o interesse dos(as) jovens para sua realização profissional e pessoal num meio

que eles conhecem e que pode ser valorizado com seu trabalho” (MENDONÇA et al., 2008, s/p.).

A sucessão familiar rural é um processo multidimensional, por envolver vários agentes complexos, como estruturas, aspectos financeiros, aspectos legais, culturais e sociais, dentre outros. Então, a família precisa perceber que se trata de um empreendimento familiar e que é preciso haver investimentos, cujos resultados possam levar o jovem a entender a sucessão rural e se interessar por ela.

De acordo com Favareto (2014, 14), a agricultura vem ganhando espaço e o “[...] desenvolvimento rural é sinônimo de desenvolvimento agrícola. Isto é, a única via de melhoria das condições econômicas e sociais nas regiões rurais seria promover a modernização e o desenvolvimento da agricultura” para o aumento da produtividade. O uso da tecnologia é bastante acessível aos jovens estudantes, e, atualmente, tem se tornando uma ferramenta de fácil manuseio por eles, fator que pode ser usado para contribuir nas atividades do campo.

Para Kestring (2021, p. 41), é preciso haver incentivo para a sucessão acontecer, e “[...] é necessário criar espaços de discussões sobre projetos que sejam viáveis financeiramente. A modernização da agricultura é uma dessas possibilidades, pois a atividade agrícola conta com inúmeros métodos que ajudam na realização das atividades em uma propriedade”, Assim, essas discussões levam mais conhecimento e perspectiva aos jovens rurais, o que pode contribuir na melhora da renda desse grupo.

Também importa salientar a importância de a criança crescer em um contexto de identidade da vida do campo de maneira positiva, compreendendo que todo trabalho e esforço dos pais permitiram e deram condições para que tivessem uma vida melhor. Para isso, ainda de acordo com Kestring (2021), existem várias questões que são pensadas pelos jovens ao tomarem a decisão de suceder ou não os pais no trabalho rural, como: “a qualidade de vida, o acesso ao lazer, a inclusão digital, a infraestrutura e até mesmo o matrimônio, mas o peso maior vem das questões do núcleo familiar, como a falta de autonomia, a falta de colaboração na gestão da propriedade e a autoridade do pai” (KESRING, 2021, p. 42).

Dessa forma, a fim de que haja a sucessão rural familiar, é preciso que haja diálogo entre pais e filhos, e que estes cheguem a um comum acordo de

como continuar e quais as vantagens e desvantagens dos negócios da propriedade rural. O diálogo é essencial para que se tenha a percepção de que a sucessão é um processo contínuo e não um acontecimento pontual que vai acontecer em um determinado momento. Nesse sentido, as ações fundamentais para a sucessão rural familiar consistem em preparar os filhos para esse processo e ensinar a valorizar a vida do campo.

CAPÍTULO 3: ENCAMINHAMENTO METODOLÓGICO

No presente capítulo, são apresentados os caminhos percorridos para o desenvolvimento deste trabalho, sendo delineados a problemática, os objetivos, os sujeitos, o tipo de pesquisa e os instrumentos metodológicos utilizados. Na intenção de compreender a percepção do fenômeno estudado no seu contexto, optou-se por uma abordagem qualitativa, pois esta permite considerar “[...] uma série de condições dos sujeitos, que sejam essenciais, segundo o ponto de vista do investigador, para o esclarecimento do assunto em foco” (TRIVIÑOS, 1987, p. 132). A análise de dados será realizada a partir da Análise de Conteúdo de Bardin (2011).

3.1 A natureza, a configuração e os sujeitos de pesquisa

Os métodos científicos são as formas mais seguras inventadas pelos homens para auxiliar o movimento das coisas que circundam um fato e montar formas de compreensão adequada dos fenômenos (TARTUCE, 2006). Nesse sentido, a abordagem qualitativa permite compreender o fenômeno estudado a partir das experiências e comportamentos vividos pelos sujeitos (FONSECA, 2002).

Para o desenvolvimento da pesquisa, foram adotadas duas modalidades de investigação: a pesquisa bibliográfica e a pesquisa de campo. A pesquisa bibliográfica tem o intuito de verificar as contribuições de autores sobre determinado tema, pois “[...] busca essencialmente comparar as ideias de alguns autores, procurando pontos de similaridade e pontos de divergência. Ou seja, o autor visa chegar a uma conclusão com base no que já foi pesquisado anteriormente” (MALHEIROS, 2011, p. 82).

Já a pesquisa de campo tem o intuito de levantar dados sobre o fenômeno estudado, ou seja, “[...] a pesquisa de campo pode ser qualitativa [...] a forma de coletar os dados varia muito. Pode ser feita por entrevista, instrumentos de caráter qualitativo, como se pode usar um questionário, de essência fortemente quantitativa” (MALHEIROS, 2011, p. 97). Nesta dissertação, a pesquisa de campo buscou compreender o que os sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem dizem sobre o PPP das Escolas no Campo do município de Capitão Leônidas Marques/PR, fazendo um contraponto com a legislação

vigente, na intenção de verificar as condições para a construção de uma política pública que expresse a realidade camponesa e que seja pautada na valorização cultural e histórica de povos do campo.

Na pesquisa de campo, buscou-se extrair dados e informações da realidade de escolas do campo do município de Capitão Leônidas Marques/PR. A coleta de dados se deu por meio de um questionário semiestruturado, com questões objetivas e subjetivas (Apêndice I). O questionário foi elaborado considerando-se as seguintes questões: tempo de vivência no campo, vantagens da escola do campo, participação no PPP escolar, participação em reuniões e conselhos, decisões que envolvem escola-comunidade, importância da educação do campo para o ensino-aprendizagem, diferenças entre campo x cidade e compreensão sobre sucessão rural. Essas questões auxiliaram na composição de um diagnóstico sobre a execução do PPP nas escolas do campo e onde se encontram suas principais fragilidades.

O município de Capitão Leônidas Marques/PR foi escolhido como objeto de estudo, dentre outros motivos, por ser uma região voltada à agricultura e onde grande parte da população rural pratica a agricultura de subsistência (IPARDES/IBGE, 2010), fatores que justificam a imprescindibilidade de se realizarem análises a respeito da valorização dos povos tradicionais do campo. Conforme aponta o IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística), o município estudado possui população de 15.887 habitantes (IPARDES/IBGE, 2021), sendo que, desse total, 3.480 são habitantes rurais (IPARDES/IBGE, 2010). Como características de pequenas cidades, Wanderley (2002) destaca a influência e a presença constante do rural, com predominância de atividades agropecuárias, como é o caso do município em questão.

A cidade está localizada no Oeste do Paraná, a 527 km da capital, Curitiba, com clima subtropical úmido (IBGE, 2019), tendo uma economia baseada no agronegócio, na agropecuária, na agricultura e em algumas indústrias.

Figura 1: Mapa da Cidade de Capitão Leônidas Marques



Figura 2: Imagem da cidade de capitão Leônidas Marques



A rede municipal de ensino é composta por seis escolas: duas escolas rurais e quatro escolas urbanas, as quais contam, ao todo, com 931 alunos matriculados no Ensino Fundamental, anos iniciais (IBGE, 2021). A rede de educação é distribuída em Educação Infantil, Ensino Fundamental, nas

² **Fonte:** Michelin. Mapa de Capitão Leônidas Marques. Disponível em: <https://www.viamichelin.pt/web/Mapas-plantas/Mapa_planta-Capitao_Leonidas_Marques-85790-Parana-Brasil>. Acesso em 12 jun. 2022.

³ **Fonte:** Portal Paraná Turismo. Capitão Leônidas Marques. Disponível em: <<https://www.paranaturismo.com.br/capitao-leonidas-marques/>>. Acesso em: 12 jun. 2022.

modalidades anos iniciais, e Educação de Jovens e Adultos (EJA), e tem os conteúdos norteados pelo Currículo da Rede Estadual Paranaense (CREP), baseado na Base Nacional Comum Curricular.

Para a realização desta pesquisa, foram selecionadas apenas as escolas rurais, sendo elas:

Figura 3: Escola Municipal do Campo de Bom Jesus



Fonte: Arquivo da autora.

Figura 4: Escola Municipal do Campo dos Bandeirantes



Fonte: Arquivo da autora.

A amostra da pesquisa foi composta de representantes dos diversos segmentos da comunidade escolar, quais sejam: gestores escolares, educadores, pais e alunos. Representam esses segmentos 12 docentes das duas escolas do campo, 12 pais e 17 alunos das duas escolas que aceitaram participar da pesquisa, os quais responderam um questionário. Salienta-se que a pesquisa ocorreu durante o período de pandemia de Covid-19, na volta dos

alunos para a escola; portanto, naquele momento, apenas um pequeno grupo de alunos havia retornado às escolas.

3.2 Problema e objetivos da pesquisa

Para alcançar a gestão democrática nas escolas, com envolvimento dos segmentos que compõem a comunidade escolar, é preciso alterar a organização do trabalho pedagógico, rompendo com o modelo de escola tradicional e instaurando processos pedagógicos participativos. Essa mudança de perspectiva faz com que a escola seja capaz de trabalhar, viver e construir, e que suas crianças, jovens e adultos consigam organizar suas vidas e lutar coletivamente.

Ao se analisar a existência das legislações e instruções, há necessidade de maiores reflexões sobre a participação da comunidade e sobre o que se denomina diagnóstico da comunidade. Todas as escolas necessitam de apoio na estruturação do trabalho coletivo para a construção do PPP, e também de tempo para realização de estudos das e com as comunidades rurais, haja vista que são dezenas de comunidades em cada município e elas raramente são consideradas na produção e no registro dos PPPs.

A articulação das comunidades e, ao mesmo tempo, o debate sobre campo e trabalho no campo são fundamentais para o entendimento sobre a reestruturação de um PPP, com o objetivo de vinculá-lo aos princípios da Educação do Campo (CRUZ, 2014).

Um trabalho desse cunho apresenta os conceitos de campo, cultura, identidade e diversidade de forma entrelaçada, propiciando uma realidade diferente, haja vista que os municípios são tratados pelo sinônimo “cidade”, mesmo sendo a maioria de habitantes moradores do campo e as atividades econômicas centradas na agricultura. Observa-se que há uma força ideológica e uma lógica estatística brasileira de dar visibilidade às cidades, secundarizando o campo ou mostrando, dessa região, apenas as atividades econômicas realizadas em larga escala e com maquinários de última geração.

Dessa forma, colocar em questão o campo, o território e as contradições no espaço escolar constituem-se importante passo rumo à resignificação da educação do campo. Por isso, este trabalho tem a intenção de responder à

questão principal: *Qual o papel das escolas do campo na formação de sujeitos para a sucessão familiar e para o desenvolvimento rural sustentável?*

A partir desse problema, organizou-se como objetivo geral:

- Compreender como as Escolas Municipais Rurais do Campo do município de Capitão Leônidas Marques trabalham e abordam, no Projeto Político-Pedagógico, as temáticas *sucessão familiar e desenvolvimento rural sustentável*.

Como objetivos específicos, estabeleceram-se os seguintes:

- Realizar uma revisão bibliográfica sobre o tema estudado;
- Verificar qual o perfil da educação do campo do município em estudo;
- Analisar se as escolas apresentam propostas de temáticas como a sucessão familiar e o desenvolvimento rural sustentável;
- Compreender a atuação docente e as ações de ensino-aprendizagem decorrentes do PPP.

Acredita-se que este estudo aborda uma problemática importante, e que os conhecimentos científicos que emergem desta pesquisa contribuirão significativamente para a identificação das fragilidades e das potencialidades do processo de sucessão familiar, no sentido de respaldar as discussões e definir as metas e ações para solucionar os problemas identificados, seguindo os critérios científicos para qualificar e dar credibilidade à transformação proposta.

3.3 Tratamento dos dados: Análise Textual de Conteúdo

Para a análise dos dados, foi utilizada a Análise Textual de Conteúdo de Bardin (1977), que consiste no tratamento das informações a partir de um sequência específica de etapas, quais sejam: a) pré-análise, com investigação de documentos e preparação de material; b) exploração do material disponível e seus eixos temáticos, e c) tratamento dos resultados, entrando nessa instância a categorização temática com base nos dados obtidos, para que se realizem inferências e demais interpretação sobre a temática.

Nessa análise, a primeira fase é a leitura do material levantado para a pesquisa. Segundo Bardin (2016), essa fase é “[...] chamada de leitura “flutuante”, [...] Pouco a pouco, a leitura vai se tornando mais precisa, em função

de hipóteses emergentes, da projeção de teorias adaptadas sobre o material e da possível aplicação de técnicas utilizadas sobre materiais análogos” (p. 126). Assim, buscou-se ler os dados coletados e organizá-los qualitativamente em quadros e gráficos.

Para a fase de exploração de material, Bardin (2016) trabalha com as unidades de registro e a categorização das informações empíricas. Estas foram coletadas durante a pesquisa de campo, considerando-se a definição de *categorização* apresentada por Franco (2003, p. 51): “[...] categorização é uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação seguida de um reagrupamento baseado em analogias, a partir de critérios definidos”. Para isso, foram reunidas em uma mesma unidade as características comuns do material, o que possibilitou agrupar os dados em quadros e gráficos. Em seguida, iniciou-se o tratamento dos resultados, ou seja, realizou-se a última fase da análise do conteúdo, na qual:

Os resultados brutos são tratados de maneira a serem significativos (“falantes”) e válidos. Operações estatísticas simples (percentagens), ou mais complexas (análise factorial), permitem estabelecer quadros de resultados, diagramas, figuras e modelos, os quais condensam e põem em relevo as informações fornecidas pela análise (BARDIN, 2016, p. 131).

A análise dos questionários consistiu na confecção de quadros e gráficos para melhor compreensão das respostas, possibilitando compreender o real significado dos fatos no cotidiano. Para Bardin (2016, p. 48), esse tipo de análise parte de várias técnicas: “[...] das comunicações visando obter por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições” de produção existentes nessas mensagens.

CAPÍTULO 4 – O QUE DIZEM PROFESSORES, GESTORES, PAIS E ALUNOS SOBRE A EDUCAÇÃO DO CAMPO, O DESENVOLVIMENTO RURAL SUSTENTÁVEL E A SUCESSÃO FAMILIAR RURAL

Neste capítulo, foram analisados os dados coletados por meio dos questionários com respostas abertas e fechadas, aplicados a gestoras, coordenadoras, professoras, pais e alunos de duas escolas municipais rurais da rede municipal de Capitão Leônidas Marques/PR. Nesse sentido, a seguir, serão detalhados os resultados obtidos na pesquisa de campo.

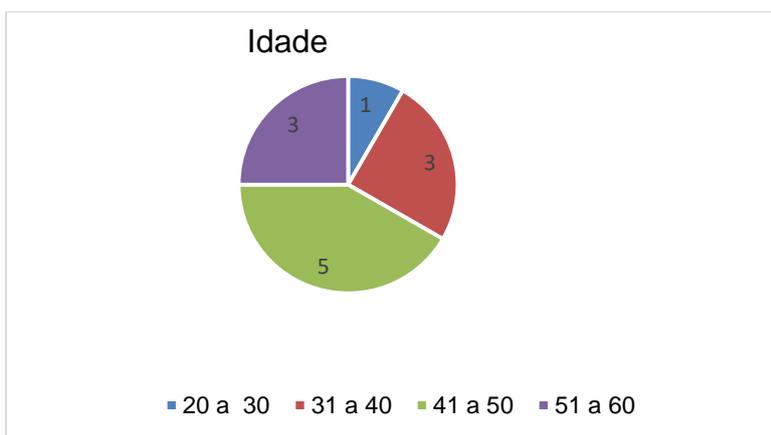
4.1 – Da realidade encontrada: considerações das professoras, gestoras e coordenadoras

A etapa dos anos iniciais do Ensino Fundamental geralmente é o espaço de atuação do professor formado em curso de Pedagogia ou Magistério; esse profissional tem compromisso com a formação integral do aluno, com foco em ensinar a escrever, ler e contar.

Apresentam-se, inicialmente, os dados coletados com os professores das duas escolas do campo investigadas, totalizando 12 docentes. Primeiramente, foram considerados os dados de identificação, conforme as entrevistas realizadas.

Em relação ao gênero, predominou o feminino, sendo todas professoras. Compreende-se que, com o passar dos anos, a mulher tem alcançado cada vez mais espaço quanto à profissionalização e à atuação em sala de aula. A docência feminina firmou-se com o surgimento das escolas normais, pois, até aquele momento não era visto com bons olhos o fato de a mulher ser inserida no mercado de trabalho. “Entretanto, de acordo com a necessidade do capitalismo industrial e com a liberação feminina para o trabalho, a docência surgiu como uma profissão ideal para a mulher” (SOUZA; SALUSTIANO, 2018, p. 2).

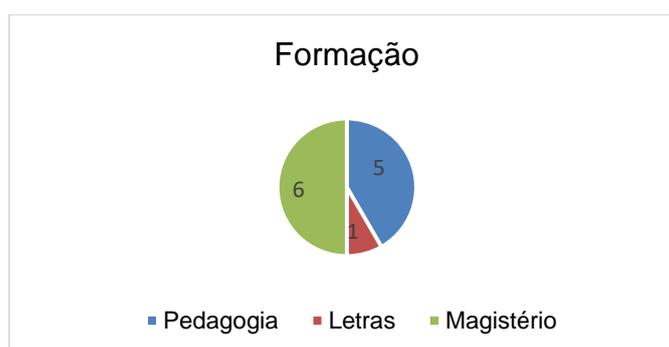
Atualmente, a docência para os anos iniciais do Ensino Fundamental tem sido ocupada, na sua grande maioria, por mulheres de diferentes faixas etárias. Nesta pesquisa, as professoras investigadas apresentam as seguintes idades:

Gráfico 1: Faixa etária das professoras investigadas

Fonte: dados da pesquisa

A faixa etária das professoras pesquisadas ficou entre 20 a 60 anos de idade, refletindo-se em diferentes experiências e vivências no âmbito escolar. Independentemente da idade e do tempo de experiência do professor, esse profissional precisa ter claro o ideal da sua profissão, que é o desenvolvimento pleno do aluno, formando-o para a cidadania, com uma visão crítica, para que assuma seu espaço na sociedade.

A seguir, apresentam-se os dados sobre a formação inicial das professoras em cursos de ensino profissionalizante e ensino superior.

Gráfico 2: Formação inicial das professoras

Fonte: dados da pesquisa.

O ensino profissionalizante em nível de Magistério teve o maior número de professores formados, sendo seis delas, ao passo que as demais, cinco professoras, são formadas em Pedagogia. Essa incidência está em concordância com a formação exigida para atuação nos anos iniciais do Ensino

Fundamental, etapa em que a pesquisa foi realizada. Finalmente, uma professora é formada no curso de Letras.

A formação inicial, com disciplinas de fundamentos e metodologias, proporciona ao professor condições de atuar na educação básica, e esta é o início do processo de profissionalização da carreira docente. O professor com formação em Pedagogia e magistério é considerado um profissional polivalente, pois pode atuar nas diversas áreas do conhecimento: Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História, Geografia, Educação Física e Arte, sendo que, nesse caso, o papel do docente é levar ao aluno o conhecimento científico produzido historicamente. Por isso, é fundamental que:

[...] o professor tenha, ele próprio, domínio sobre esses conteúdos que irá transmitir aos alunos, sem o que tal transmissão seria prejudicada. É a questão da competência profissional do professor. Tal competência, porém, não é algo que se adquire do dia para a noite, e nem mesmo ao término de um curso universitário [...] Daí a necessidade de que o professor seja formado por instituições de ensino sérias e de qualidade; por outro lado, é também, e principalmente, na prática, isto é, no emaranhado concreto da ação pedagógica cotidiana que a competência profissional do educador vai sendo efetivamente construída e aprimorada. Trata-se, no fundo, de uma competência na qual teoria e prática devem estar intrinsecamente articuladas (SILVEIRA, 1995, p. 28).

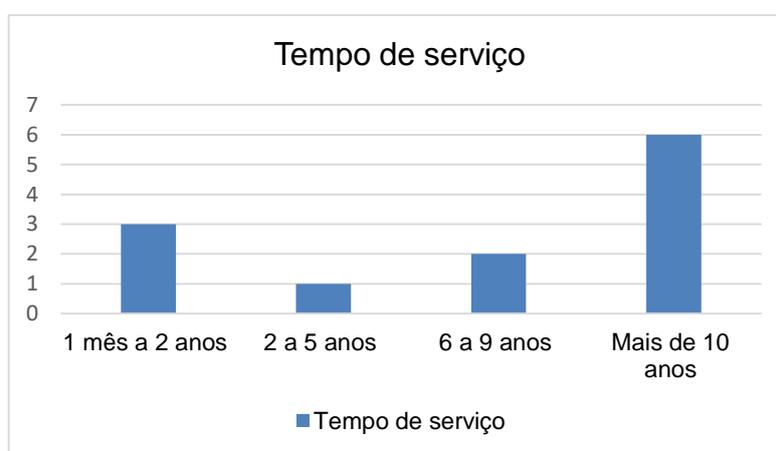
Atuar nos anos iniciais do Ensino Fundamental é uma tarefa que exige esforço e dedicação, tanto na profissionalização como na organização e preparação das aulas e de materiais didáticos pedagógicas, devido à importância de se levar em consideração a realidade do educando. Nesse contexto, o compromisso com o processo de ensino-aprendizagem dos alunos independe da formação do professor, pois o intuito de todo docente é “[...] formar pessoas críticas, que assumam seu lugar na sociedade como sujeitos históricos, capazes de compreender o mundo e escolher o modo de atuar sobre ele, respeitando seus limites, mas criando possibilidades (LIMA, 2012, p. 152).

De acordo com Enisweler, Benassi e Corazza (2018), é tarefa da escola e do professor dos anos iniciais do Ensino Fundamental, desde o início da escolarização, preparar cidadãos para a atuação em sociedade, proporcionando-lhe uma formação de saberes tecnológicos e científicos. Compreende-se que muitas são as dificuldades enfrentadas pelos professores

durante a sua formação, em relação às condições de trabalho, aos conteúdos curriculares, às salas de aulas lotadas, dentre outras. Porém, a formação inicial do professor é o período em que ele recebe subsídios para enfrentar as dificuldades; além disso, é com a formação continuada que esse profissional vai se especializando e aprendendo a lidar com eventuais limitações.

Outro dado coletado foi sobre o tempo de serviço, ou seja, de atuação das professoras na educação básica, apresentado no gráfico a seguir.

Gráfico 3: Tempo de serviço



Fonte: Dados da pesquisa.

O tempo de atuação das professoras varia de dois a dez anos de trabalho na educação. Para as professoras, o tempo de experiência é fundamental para melhor conhecer as dinâmicas do âmbito escolar, como a atuação com as disciplinas, os documentos escolares, o contato com os alunos, com os pais e as demais atividades da escola.

Barros (2015, p. 2) considera que a experiência é necessária para o melhor desempenho do professor, pois “[...] as vivências pessoais e culturais contribuem para a formação profissional” e na sua atuação em sala de aula. Conforme aumenta o seu tempo de atuação, o professor vai compreendendo melhor o seu processo de mediador, facilitador e articulador do conhecimento, além de adquirir mais domínio de sala de aula e do processo de ensino-aprendizagem.

O próximo gráfico foi organizado com as respostas à seguinte questão feita aos professores: Você utiliza o PPP para a elaboração do seu planejamento?

Gráfico 4: Utilização do Projeto Político-Pedagógico



Fonte: Dados de pesquisa.

A maioria dos professores (8) responderam que utilizam esse documento em seus planejamentos, considerando que o Projeto Político-Pedagógico é um documento que possibilita a autonomia da escola em relação às orientações das práticas educacionais e aos objetivos de ensino que são estabelecidos pela instituição. O PPP é um instrumento fundamental na organização da escola; nele estão contemplados os projetos e ações da comunidade escolar, construídos com ajuda da coordenação pedagógica, dos professores, alunos, pais e demais colaboradores do ambiente escolar, a fim que todos esses projetos e atividades estejam vinculados à realidade da escola e que sejam significativos no processo de ensino-aprendizagem (VAGULA et al., 2014). Por isso, é de suma importância que o professor conheça esse documento, que participe de sua elaboração e que o utilize durante seu planejamento. Das respostas negativas, três professoras disseram não utilizar o documento em nenhum momento e uma professora afirmou utilizar somente às vezes.

Em seguida, perguntou-se às professoras: Você fez a escolha de lecionar na escola do campo?

Das 12 professoras, apenas uma respondeu que não escolheu; quanto às demais (11), todas optaram por trabalhar na escola do campo. Diante disso, buscou-se compreender as vantagens e as desvantagens de trabalhar nessa

modalidade de ensino. O quadro abaixo, apresenta a fala das professoras, das gestoras e das coordenadoras:

Quadro 1: Vantagens e desvantagens, segundo as professoras

Vantagens	nº	Desvantagens	nº
Menor número de alunos	7	Longe da sede da cidade	6
Comportamento dos alunos	3	Pouco acesso às tecnologias	3
Escola mais tranquila	2	Estradas ruins de acesso	2
		Menos contempladas com recursos	1

Fonte: Dados da pesquisa.

Sobre as vantagens de atuação na escola do campo, as professoras mencionam o menor número de alunos em sala de aula; o comportamento e a tranquilidade do ambiente escolar são apontados como atores de motivação. Assim sendo, a escola torna-se um espaço mais agradável e tranquilo para atuação. As desvantagens, por outro lado, estão relacionadas à locomoção, visto que a grande maioria das professoras que atuam nessas escolas são moradoras do perímetro urbano, e, por isso, precisam utilizar transporte próprio, pois as escolas ficam longe da cidade e as estradas têm uma qualidade ruim. Outros fatores de desvantagem são a baixa qualidade da tecnologia e a insuficiência de recursos que são disponibilizados às escolas. Dessa forma, é possível considerar que o acesso à tecnologia no campo ainda necessita de muitas melhorias, principalmente nos prédios públicos.

E para as gestoras e coordenadoras as vantagens e desvantagens são:

Quadro 2: Vantagens e desvantagens segundo gestoras e coordenadoras

Vantagens	nº.	Desvantagens	nº.
Escola pequena e com poucos alunos	2	Longe de casa	3
Comunidade presente	1	Poucos recursos	1
Todos se conhecem na escola	1		

Fonte: Dados da pesquisa

Percebe-se que as respostas apontadas pelas gestoras e coordenadoras são semelhantes às que as professoras apontaram: o fato de a escola ser

pequena e ter pouco alunos é favorável para o desenvolvimento de um bom trabalho, além de o vínculo estabelecido com a comunidade ser mais forte e estável.

As dificuldades estão ligadas à locomoção e à falta de recursos didáticos, problema este que poderia ser resolvido com mais apoio e recursos dos órgãos públicos e com políticas voltadas para esses objetivos; por isso, é de extra importância que o PPP também esteja articulado a essas problemáticas. Outro questionamento realizado foi referente à participação dos professores nas propostas realizadas pela direção (como PPP, projetos e outros) e todas responderam que existe uma participação efetiva por parte do professorado, e esse fator também contribui para a melhoria do ensino no ambiente escolar.

De acordo com Ribeiro (2014, p. 13), existem muitas vantagens de se trabalhar na escola do campo e estas superam as dificuldades, como: “[...] o aluno próximo da escola, do meio em que vive; [vivência com a] comunidade, com as famílias dos educandos; a preservação da cultura do campo” dentre outras condições que enriquecem o trabalho na escola do campo.

Posteriormente, perguntou-se às professoras: A gestão e a coordenação promovem espaço-tempo para discutir o currículo, o PPP, projetos escolares e outros temas? A resposta unânime foi que sim, demonstrando que a escola busca o bem de todos, e que é um lugar de discussão e conversas com foco no aspecto coletivo. De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da educação, a LDB 9.394, de 20 de dezembro de 1996, a gestão escolar deve estar baseada nos princípios da gestão democrática, ao prever que:

Art. 14. Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios: I - Participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola; II - Participação das comunidades escolares e local em conselhos escolares ou equivalentes.

Art. 15. Os sistemas de ensino assegurarão às unidades escolares públicas de educação básica que os integram progressivos graus de autonomia pedagógica e administrativa e de gestão financeira, observadas as normas gerais de direito financeiro público.

Evidencia-se, portanto, que é princípio de lei a escola priorizar a gestão democrática, incluindo participação, autonomia, transparência e pluralidade.

Esses elementos, quando articulados, manifestam-se em educação e gestão democrática.

Dessa forma, questionou-se se às professoras: Vocês participam das decisões e construções do Projeto Político-Pedagógico da escola? Dez professoras responderam que sim, e duas disseram que não participam. Autoras como Santos e Nascimento (2015, p. 11168) consideram que a compreensão do PPP e sua importância deve ser priorizada desde a formação inicial do professor, e devem estar “[...] previstos a formação contínua dos profissionais, as formas de avaliação da escola e desenvolvimento do projeto pedagógico”, ou seja, é compromisso do professor participar, ajudar e compreender como o PPP está organizado e quais as suas metas.

A próxima questão direcionada às professoras foi: Quais valores, saberes, fazeres da Educação do Campo são desenvolvidos na escola? Seis professoras responderam que nada específico foi desenvolvido nesse sentido; três apontaram o Projeto Horta Comunitária, e outras três citaram o projeto Cidadania e Ética. Pela construção dessas respostas, foi possível perceber que houve uma distorção sobre o questionamento realizado, já que as professoras consideram o fazer como relacionado aos projetos que a escola possui.

Para as gestoras e coordenadoras, também foi feito o questionamento sobre quais valores, saberes e fazeres da Educação do Campo são desenvolvidos na escola. Segundo elas, são:

Quadro 3: Atividades desenvolvidas na escola

Projetos
Projeto Fortalecendo vínculo, em parceria com o Centro de Referência da Assistência Social (CRAS)
Projeto Horta Comunitária
Projeto Música em Família
Projeto Cidadania e Ética

Fonte: dados da pesquisa.

De acordo com os relatos, havia projetos que eram desenvolvidos em parceria com a Itaipu Binacional; porém, com a pandemia do Covid-19, eles não estão acontecendo. Todos esses projetos e as demais atividades realizadas na escola são acompanhadas pelas diretoras e pelas coordenadoras pedagógicas.

Tais projetos têm a intenção de levar os alunos a vivenciar situações que não estão previstas como conteúdos curriculares ou de dar maior ênfase a determinados assuntos, além de favorecer a interdisciplinaridade e a contextualização dos temas abordados.

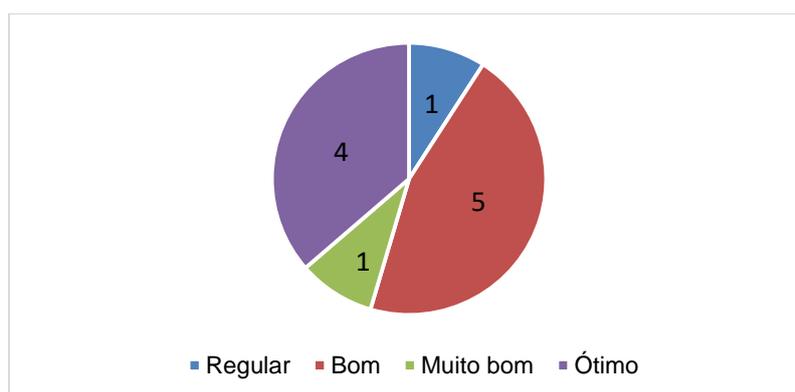
Acerca da importância dos projetos, autores como Hernández e Ventura (1998, p. 61) consideram que:

A função do projeto é favorecer a criação de estratégias de organização dos conhecimentos escolares em relação a: 1) o tratamento da informação; e 2) a relação entre os diferentes conteúdos em torno de problemas ou hipóteses que facilitem aos alunos a construção de seus conhecimentos, a transformação da informação procedente dos diferentes saberes disciplinares em conhecimento próprio.

Ou seja, o trabalho com projetos só acrescenta contribuições ao processo de ensino-aprendizagem, pois coloca o aluno na prática do conteúdo trabalhado teoricamente em sala de aula. Em se tratando da escola do campo, devem ser pensados projetos que aproximem a identidade do aluno da realidade da vida do campo, para que, conseqüentemente, sejam levadas aos estudantes aprendizagens que possam ser colocadas em prática nos trabalhos realizados nas propriedades das famílias.

Sobre a obtenção de recursos, perguntou-se: Você participa da aquisição de materiais didáticos com os recursos da escola? Onze professoras responderam que sim, e apenas uma disse que não. Isso demonstra, também, aspectos da gestão democrática mencionada anteriormente, quando o professor tem voz para apresentar suas necessidades pedagógicas e de materiais didáticos para elaboração de atividades para suas aulas.

O próximo gráfico aborda as respostas da seguinte questão: Como é a participação da família no acompanhamento do educando?

Gráfico 5: Participação da família

Fonte: Dados da pesquisa.

Os maiores resultados da participação da família foram “bom” e “ótimo”, evidenciando que os responsáveis fazem parte da vida escolar dos alunos. A integração entre família e escola só traz ganhos, pois a família consegue acompanhar o desenvolvimento do aluno e ajudá-lo de uma maneira mais efetiva; e a escola, por seu lado, também consegue entender os valores e saberes do aluno que são construídos no âmbito familiar. Essa participação da família no acompanhamento dos alunos, a qual as professoras consideram adequadas, permite o aumento da qualidade das ações dos alunos e fortalece o vínculo de respeito e responsabilidade entre as duas esferas, escola e família.

O próximo questionamento para as professoras pesquisadas foi: O que você entende por Educação do Campo?

Quadro 4: O que é Educação do Campo, segundo as professoras

Conceito	Quantidade
Educação voltada para a vida do campo	2
Envolve agricultura familiar	2
É ensinar as coisas da vivência do aluno	1
Ensinar agricultura e pecuária	1
Educar para que o aluno compreenda o trabalho do campo	1
Educar voltado para filhos de pais que moram na roça	1
Uma educação voltada ao meio rural, com projetos de hortas e demais atividades do campo	1
Igual à educação da cidade, mas com atividades voltadas para crianças desse local	1
Teria que ensinar atividade do campo, mas não se faz	1

Fonte: Dados da pesquisa.

Percebe-se que a ênfase das professoras está em promover uma educação do campo que esteja voltada às próprias questões que envolvem o meio rural, ou seja, que venha a encontro da realidade dos alunos. Essa constatação é corroborada por Nascimento (2009, p. 169), o qual considera que “[...] o surgimento desse segmento específico da educação destinada aos camponeses está atrelado a uma educação diferenciada e alternativa que se assume enquanto *processo de formação humana*” (grifo do autor). Para isso, a estrutura curricular, assim como o PPP, deve estar adequada à realidade do campo, para que o professor tenha condições de preparar suas aulas e atividades voltadas a essa realidade.

Também, as gestoras e coordenadoras foram questionadas sobre o que elas entendem por Educação do Campo. Foram obtidas as respostas apresentadas a seguir.

Quadro 5: O que é educação do campo, segundo gestoras e coordenadoras

O que é educação do campo	Quantidade
Educação voltada ao meio rural, com projetos específicos	2
Educação voltada ao cotidiano familiar e rural	2

Fonte: Dados da pesquisa.

De maneira geral, as gestoras e coordenadoras pesquisadas afirmam a necessidade de uma educação do campo voltada ao meio rural. Assim como as professoras, elas entendem que a educação deve estar interligada à realidade dos alunos, para que, de alguma maneira, o conhecimento adquirido possa contribuir com as atividades que são desenvolvidas pela família em suas propriedades rurais. Segundo Ribeiro (2014, p. 8), é preciso explorar a autoestima do aluno. Nesse sentido,

Além da base escolar comum, devem-se ensinar temas relacionados ao contexto, como a origem e a importância do campo para o país, o resgate da cultura do campo, medidas agrárias, bloco do produtor (que é a segurança que o produtor rural tem no caso de algum acidente, aposentadoria) e preservação do meio ambiente.

Fica claro que questões bem específicas da vida no campo devem ser ensinadas. Cabe ressaltar, porém, que esses conteúdos devem estar relacionados com o conhecimento científico, visto que é preciso que o jovem estude para viver no campo e ser sujeito de transformações necessárias em seu contexto familiar e social. De acordo com as Diretrizes Curriculares da Educação do Campo (2006, p. 24), a educação do campo tem a finalidade de manter “[...] a identidade e cultura dos povos do campo, valorizando-os como sujeitos que possuem laços culturais e valores relacionados à vida na terra. Trata-se do campo como lugar de trabalho, de cultura, da produção de conhecimento”, como meio de existência e sobrevivência. Assim, quando a escola compreende o que é a educação do campo em sua totalidade, tornam-se mais autênticos os conteúdos e debates realizados.

Da mesma forma, quando os profissionais que estão à frente da escola têm essa visão de educação do campo, o trabalho torna-se mais próximo à realidade do campo. Das quatro gestoras e coordenadoras pesquisadas, foram identificados os seguintes perfis: três delas têm formação em Pedagogia e pós-graduações, e uma é graduada em Geografia, pós-graduação. No que se refere ao tempo de serviço das servidoras municipais, ele varia entre cinco a dez anos de atuação em escolas, e elas estão na faixa etária de 41 a 49 anos de idade.

Também se indagou às profissionais: Você fez ou participou da última edição do Projeto Político-Pedagógico da escola? Três responderam que sim, e apenas uma não participou. Diante do questionamento sobre como elas se tornaram membros da equipe pedagógica, duas responderam que foi por eleição, e duas, por indicação.

Em seguida, perguntou-se às gestoras e às coordenadoras sobre o que compreendem por sucessão rural. Foram dadas as seguintes respostas:

quadro 6: Sucessão rural

O que você compreende por sucessão rural?	Quant.
As famílias permanecem no campo, dando continuidade às atividades rurais.	1
Os jovens continuarem no campo, mas precisam de mais condições para isso.	1
Preparar o filho para cultivar a agricultura e continuar no campo.	1
É ter recursos e projetos para que os alunos fiquem na agricultura depois de adultos.	

Fonte: Dados da pesquisa

A agricultura familiar representa importante papel para a economia do Brasil; no entanto, a sucessão no trabalho rural depende da permanência dos filhos no campo para dar continuidade aos trabalhos. Acerca desse aspecto, as pesquisadas consideram que é importante preparar os filhos para gostarem do campo e para que tenham condições de nele permanecer, haja vista que, existe atualmente, um crescimento muito grande da produção rural, porém, os investimentos que os agricultores precisam realizar são altos.

Mendonça, Ribeiro e Galizoni (2008, p. 7) definem a sucessão como:

[...] formação de novas gerações de agricultores, é um processo que envolve três componentes: a transferência patrimonial; a continuação da atividade profissional paterna; a retirada das gerações mais velhas da gestão do patrimônio. No primeiro componente ocorre a transmissão da terra e dos ativos existentes para próxima geração; o segundo componente envolve a passagem da gerência e da capacidade de utilização do patrimônio; o último acontece quando diminui o trabalho e o poder da atual geração sobre os que compõem a unidade familiar de produção.

A sucessão rural pode, portanto, ser um mecanismo de valorização da vida no campo, e a escola pode ser uma incentivadora para essa permanência, pois os jovens que saem “[...] das propriedades são atraídos aos centros urbanos, devido ao acesso à educação, trabalho, renda e pela falta de políticas públicas voltadas a eles. Desta forma, a saída do campo passou a ser uma condição e não uma necessidade ou desejo”. Infelizmente, a realidade de muitas famílias no campo não permite que a sucessão rural seja continuada (COMPARIN, 2015, p. 21).

4.2 – Da realidade encontrada: considerações dos pais e alunos

Dos dados coletados com os 12 pais das duas escolas do campo investigadas, predominou o gênero feminino, com oito participantes, e quatro do gênero masculino. No que se refere aos alunos, estudantes das duas escolas do campo pesquisadas, 12 participantes são do gênero feminino e cinco participantes, do gênero masculino. As turmas são do 4º e 5º anos do Ensino

Fundamental, com idades entre 9 e 10 anos. Sobre a faixa etária dos responsáveis investigados, foram obtidas as seguintes respostas:

Gráfico 6: Faixa etária dos responsáveis pelos alunos



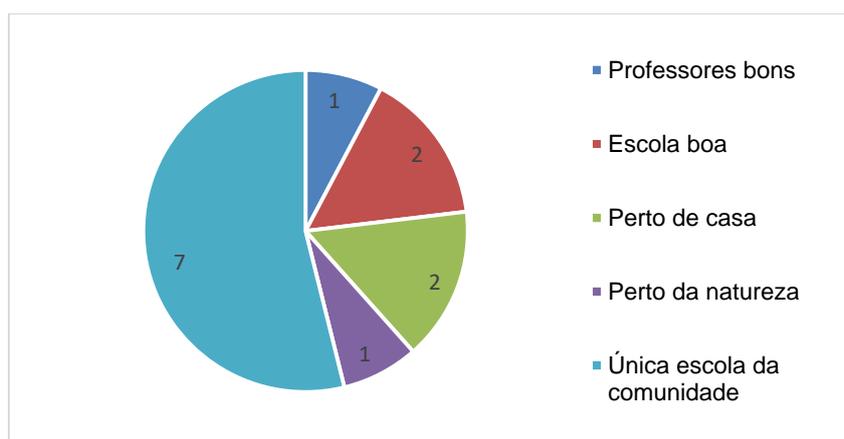
Fonte: Dados da pesquisa.

Os responsáveis têm um papel fundamental na vida escolar dos educados, e quando estão engajados em participar do cotidiano escolar, o resultado é que os alunos dedicam-se e se esforçam mais no processo de ensino-aprendizagem.

Em resposta ao questionamento aos responsáveis sobre seu nível de formação, as respostas indicaram sete pais formados no Ensino Médio, dois, no Ensino Fundamental I, dois, no Ensino Superior e um é analfabeto. O nível de formação é considerado bom, com maior prevalência de pais com Ensino Médio, considerando-se está a etapa final da educação básica, o que permite aos responsáveis posicionar-se sobre a importância do PPP na escola e da participação de toda comunidade no ambiente escolar.

Desses pais ou responsáveis pesquisados, dez moram nas comunidades em que as escolas estão localizadas, e apenas dois não são. Isso se caracteriza como um fator fundamental para a aprendizagem e para a sucessão rural, pois seus filhos têm a oportunidade de estudar a viver no ambiente agrícola, pensando mecanismos para dar continuidade à agricultura familiar.

Os responsáveis foram, ainda, questionados sobre o motivo pelo qual haviam matriculado os filhos na escola do campo.

Gráfico 7: Motivos da matrícula na escola do campo

Fonte: Dados da pesquisa.

A resposta predominante para a razão da escolha da escola do campo, deve-se ao fato de esta ser a única na comunidade. Geralmente, as comunidades são pequenas e conseguem inserir, em uma única instituição, os alunos que são pertencentes a elas. A proximidade entre casa e escola, também é um fator que determina a escolha, pois evita que os alunos precisem deslocar-se para as escolas do perímetro urbano. Os pais também consideram que a escola é boa no que tange a estrutura e material, além de ter bons professores e estar próxima à natureza.

Também foram questionados os alunos sobre por que estudavam naquela escola. As respostas dos estudantes estão elencadas abaixo.

Quadro 7: Escolha pela escola

Respostas	Quant.
Perto de casa	8
Escola boa	4
Porque eu precisei estudar para ser alguém na vida.	2
Porque não tinha vaga na cidade.	1
Não tem outra	1
Porque eu moro aqui.	1

Fonte: Dados da pesquisa.

Assim como os pais, os alunos também consideram importante a escola estar perto do local de moradia, pois as crianças que ali estudam são das comunidades do campo, e dificilmente o aluno da cidade vem estudar na escola

do campo. Sendo assim, a maioria estuda um bom tempo na escola, 12 alunos estudam na escola desde a pré-escola, quatro dos alunos, entre um a três anos, e apenas um aluno havia começado nessa escola este ano.

Percebe-se, na fala dos responsáveis e alunos, a valorização pela escola do campo, a qual consideram como um bom espaço, que atende às demandas da educação científica e da vida camponesa. Caldart (2004, p.32) afirma que:

[...] a Educação do Campo precisa recuperar toda uma tradição pedagógica de valorização do trabalho como princípio educativo, de compreensão do vínculo entre educação e produção e de discussão sobre as diferentes dimensões e métodos de formação do trabalhador, de educação profissional, cortejando todo esse acúmulo de teorias e de práticas com a experiência específica de trabalho e de educação dos camponeses.

Desse modo, o gosto pela permanência na escola e as transformações no campo também dependem daquilo que as crianças estão aprendendo no ambiente escolar.

Questionados a respeito das potencialidades e fragilidades da escola, os responsáveis apresentaram as seguintes respostas:

Quadro 8: Potencialidades e fragilidades da escola

Potencialidades	nº	Fragilidades	nº
Poucos alunos	5	Longe da cidade	7
Escola boa	5	Falta de recursos	4
Tem condições de crescer	2	Tratada diferente pelos governantes	1

Fonte: Dados da pesquisa.

Verifica-se que, assim como as professoras, os pais também consideram que o fato de a escola ter poucos alunos é um fator positivo. É possível constatar que os alunos são mais bem atendidos nesse contexto do que quando estudam em salas extremamente lotadas, porque turmas pequenas permitem seu crescimento e melhoria do processo de ensino-aprendizagem. Entretanto, a distância da cidade e a falta de recursos são consideradas, pelos pais, pontos de fragilidade, já que, por ser mais afastada do ambiente urbano, às vezes as escolas são esquecidas pelas autoridades e isso reflete na desvalorização e na escassez de recursos e materiais didáticos.

Também se perguntou aos responsáveis se já tinham ouvido falar sobre o Projeto Político-Pedagógico da escola. Dentre eles, oito responderam que sim, e quatro afirmaram que não conheciam esse documento. De acordo com Lück (2010, p. 85), “[...] os pais, quando aceitos, compreendidos e estimulados, participam da vida escolar e muito podem contribuir para a melhoria da qualidade do ensino”, ou seja, começa a haver mais comprometimento por parte dos pais, até mesmo para conhecerem os documentos e burocracias da escola.

Ainda, perguntou-se: Você já participou de reuniões para sugerir os temas e projetos do PPP? Quatro responderam que sim, e oito responsáveis responderam que não, o que se revela um dado preocupante, pois a maioria dos pais ou responsáveis não participam do que seria um dos momentos de tomada de decisão para organização do PPP, por mais que já tenham ouvido falar sobre o documento. Uma das consequências negativas dessa não participação é o fato de os pais não sugerirem ações de ensino que venham ao encontro das necessidades do aluno do campo.

Sobre o que é importante ser trabalhado nas escolas, foram dadas as seguintes respostas:

Quadro 9: Importante trabalhar na escola

Considerações dos responsáveis	Quant.
Conteúdos específicos para o campo	8
Componentes da BNCC	2
Tecnologia e computação	2

Fonte: Dados da pesquisa.

Voltando às demais discussões trazidas no decorrer do texto, enfatiza-se que é necessário que os conteúdos da escola do campo estejam articulados com as questões do campo. Assim também considera a LBD de 1996, ao tratar das ações que as instituições do campo devem promover:

- I - Conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural;
- II - Organização escolar própria, incluindo a adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;
- III - Adequação à natureza do trabalho na zona rural (BRASIL, 1996).

Em síntese, a educação do campo tem como objetivo a formação do sujeito do campo e a valorização de espaço, tempo e modelo de currículo que permitem a mobilização das atividades camponesas e as estratégias para o desenvolvimento sustentável.

Dessa forma, procurou-se saber o que eles mais gostavam e o que não gostavam na escola. As respostas a esse questionamento encontram-se a seguir.

Quadro 10: O que os alunos gostam na escola

Respostas	Quant.	Respostas	Quant.
Quadra/atividades esportivas	7	Quando tem provas	9
Projetos em contraturno	4	Ficar só na sala de aula	7
Lanche	3	Quando não tem aula	1
Minhas professoras e colegas	3		

Fonte: Dados da pesquisa.

As atividades esportivas são as que mais chamam a atenção dos estudantes, pois, para eles, é um momento de lazer, diversão, descontração e prática de esporte. A prática de esportes desenvolve o “[...] indivíduo em sua totalidade, ou seja, seus aspectos motor, cognitivo e afetivo-social” (DEON; FONSECA, 2010, p. 2). Os projetos também foram citados, pois também remetem à realização de atividades diferenciadas. Aspectos como o lanche, as professoras e colegas também foram citados como positivos.

Observa-se que as escolhas dos alunos não correspondem às respostas dos responsáveis, os quais falam sobre a importância de conteúdos voltados para o campo; contudo, para os alunos, as atividades esportivas chamam maior atenção. Uma possível explicação para isso é a idade dos educados, fase em que tendem a gostar e participar dessas atividades.

Acerca do que os alunos pesquisados não gostam na aula, a maioria respondeu que é o dia de prova, o momento de avaliação, assim como só ficar na sala de aula, sem sair, ou fazer algo diferente, e o dia que eles não têm aula.

Questionados acerca da participação nas instâncias colegiadas na escola, os pais assim responderam: cinco afirmaram que participam da APMF - Associação de Pais, Mestres e Funcionários, na qual se discutem questões

pedagógicas e administrativas, contribuindo, discutindo e tomando decisões na construção de uma gestão democrática e participativa para melhoria da aprendizagem. Dois pais ou responsáveis responderam que participam de conselhos, e três disseram que não participam de nenhuma instância.

Questionados se auxiliam seus filhos no processo de aprendizagem, todos responderam que sim, aspecto este que ajuda muito para o bom desenvolvimento e aprendizagem dos alunos.

A próxima questão foi: Você acha que a educação do campo deve ser ou pode ser diferente da urbana? Cinco pais responderam que sim, e cinco disseram que não. Entende-se que não é necessário haver diferenças, para que não haja perda dos conteúdos científicos, o que é diferente são as realidades de contexto de região de moradia.

Ao se perguntar aos responsáveis se gostariam que os filhos continuassem morando na propriedade da família, a grande maioria, dez, responderam que sim, e dois afirmaram que não. Continuar morando na zona rural caracteriza-se como um fator relevante para a sucessão rural, quando os pais incentivam, apoiam e dão oportunidade para os filhos continuarem no campo.

Para o maior desenvolvimento de atividades voltadas ao campo, é essencial a realização de projetos escolares. A esse respeito foi perguntado: Quais projetos você gostaria que a escola oferecesse?

Quadro 11: Projetos sugeridos pelos alunos

Projetos	Quant.
Bichinhos na escola	4
Dança ou ginástica	4
Canto e música	3
Jogos e torneios na comunidade	3
Curso de cozinha	2
Horta na escola	2
Fanfarra	1
Recreio com brincadeiras	1

Fonte: Dados da pesquisa.

Nessa questão, os alunos poderiam apontar mais de uma alternativa. Projetos relacionadas a animais, dança, música e jogos foram os mais citados

pelos alunos, demonstrando ideias de interação e movimento. Nessa faixa etária dos alunos pesquisados, a curiosidade e o dinamismo estão muito presentes; desse modo, eles buscam atividades novas e que estejam relacionadas ao seu dia a dia, ajudando no desenvolvimento de habilidades transformadoras. Para Fritz (2013, p. 13), a realização de atividades diferenciadas em âmbito escolar permite observar “que a criança consegue se desenvolver com mais facilidade, pois existe uma interação e assimilação de determinados conteúdos vivenciados”, ou seja, além de ser atividade que prende sua atenção, também auxilia na aprendizagem dos conteúdos escolares trabalhados em sala de aula.

O uso de projetos na escola faz parte da sua estrutura curricular e tem como objetivo utilizar diferentes métodos que se adequem à realidade da sala de aula e permitam a junção entre as áreas do conhecimento. Martins (2001, p.18) considera que:

Um projeto é bem construído quando a investigação, a construção de novos conceitos e a tomada de atitudes diante de fatos da realidade é favorecida quando é bem construído. Quando a metodologia de projeto é interdisciplinar e a abrangência da área de conhecimento é maior, onde as diferentes disciplinas se relacionam com o objetivo de aprofundar o conhecimento, tornando os estudos mais dinâmicos e interessantes, onde uma disciplina auxilia outra.

Dessa maneira, os projetos oferecem grandes contribuições para a aprendizagem dos alunos e aumentam sua participação e interesse pelas atividades da escola.

Diante disso, perguntou-se aos alunos quais projetos eles conheciam e as respostas estão a seguir:

Gráfico 8: Projetos que os alunos conhecem



Fonte: Dados da pesquisa.

O Projeto Horta foi o mais citado pelos alunos, demonstrando um gosto pelo plantio e pelo contato com o campo. De acordo com Enisweler (2017, p. 48), esse é um espaço “[...] de ensino e aprendizagem, pois possibilita uma prática pedagógica que une teoria e prática, onde os alunos tornam-se cooperadores e participantes da construção do conhecimento”.

Os projetos de contraturno, como Cidadania e Ética, fortalecendo vínculos, e Música em Família, foram mencionados pelos alunos. Sete dos estudantes dizem que desconhecem a existência de projetos na escola, e apenas um se referiu à informática.

A respeito da participação dos alunos em promoções da escola, como rifas, almoços, festas e outros, 12 responderam que participam, e cinco, que não participam.

Em seguida, os alunos foram questionados sobre quem os ajuda em casa com as atividades escolares. “A mãe” foi a resposta de 12 alunos, dois apontaram o pai, dois responderam que é o irmão, e um aluno afirmou que ninguém o ajuda. É importante ressaltar a importância de a família participar da vida escola do aluno, seja na escola ou nas tarefas que precisam ser realizadas em casa, assim como no incentivo aos estudos.

Questionados se acham que as escolas da cidade são diferentes, nove alunos responderam que sim, sete, que não é diferente, e um não soube responder, demonstrando que os alunos percebem a diferença que existe entre os dois modelos, até mesmo por se tratar de contextos diferenciados, já que o currículo da educação do campo deve estar mais voltado para aspectos rurais.

O último questionamento aos alunos foi: O que você quer ser quando crescer? Foram levantadas as seguintes respostas:

Quadro 12: Escolhas de profissão para a vida adulta

Meninas	Quant.	Meninos	Quant.
Veterinária	4	Ajudar o pai	3
Professora	3	Veterinário	1
Modelo	2	Motorista de colheitadeira	1
Atriz	1		
Cantora	1		
Cozinheira	1		
Cabeleira	1		

Fonte: Dados da pesquisa.

Pelas respostas das meninas, percebe-se uma grande diversidade de profissões, e apenas quatro escolheram uma profissão com aspectos voltados à vida do campo. Já quanto aos meninos, todos vislumbram profissões com ênfase no campo, sendo que três alunos falaram sobre ajudar o pai em suas propriedades, demonstrando interesse pela sucessão rural. Surgiram, também, respostas como veterinário e motorista de colheitadeira. De acordo com Oliveira, Mendes e Vasconcelos (2021, p. 4), a decisão dos jovens em continuar ou não na propriedade rural:

[...] geralmente, está ligada a fatores como políticas públicas atraentes, direcionamento acadêmico estudantil no desenvolvimento das pequenas propriedades rurais, proximidade e atratividade dos centros urbanos, influências internas relacionadas à composição da família, tais como nível de riqueza, escolaridade, faixa etária e gênero.

A decisão de ficar no campo depende do propósito de cada sujeito; porém, Saviani (2014) considera que ela é influenciada pelo contexto social em que está inserido. Sendo assim, se a família e a escola dão oportunidade às crianças de ver a vida camponesa como um espaço progressista, os alunos terão mais interesse em permanecer nesses locais.

É evidente que a permanência para a sucessão rural precisa levar em conta alguns fatores, como sentimentos, melhor qualidade de vida no campo, condição financeira, investimentos e rendimentos agrícolas, dentre outros, no intuito de que essa escolha pela permanência na propriedade da família seja uma opção agradável e de futuro e não uma necessidade de sobrevivência.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A escola tem o compromisso desenvolver sujeitos críticos sobre sua realidade, que saibam questionar e sejam autores das suas decisões; da mesma forma, uma educação crítica para a vida no campo necessita buscar condições de vida e dignidade para aqueles que escolhem permanecer na área rural. Percebe-se que existe um zelo por parte dos pais e dos filhos pela vida no campo; além disso, existe uma tranquilidade muito prezada por ambos, tanto no ambiente como um todo quanto na escola do campo, assim como em suas propriedades, as quais entendem que são um cenário de desafios e conquistas.

Considera-se que entre os pesquisados, existe, na maior parte dos responsáveis, envolvimento e participação na vida escolar dos alunos; logo, mesmo alguns deles desconhecendo o que seria o documento PPP, preocupam-se com o andamento e com o que seus filhos estão aprendendo na escola. Existe uma preocupação por parte dos pais de que os filhos tenham uma vida futura promissora, mas que esta possa realizar-se em suas propriedades rurais; por isso, consideram que a escola precisa trabalhar conteúdos e temáticas voltadas à vida do campo.

Nesse contexto, destaca-se a Pedagogia da Alternância, que possibilita a articulação entre a escola e a família, criando possibilidades de manter o jovem no campo. Assim, essa pedagogia preocupa-se com a maneira de aprender, que leva a associar teoria com a prática, e a fazer uma reflexão sobre a ação e empreender o aprendizado dentro de um mesmo processo, principalmente na vida cotidiana e nas experiências.

Ao se retornar à questão inicial desta pesquisa: Qual o papel das escolas do campo na formação de sujeitos para a sucessão familiar e o desenvolvimento rural sustentável?, salienta-se que ainda existe uma fragilidade, por parte das escolas, em propor reflexões e discussões a respeito desses temas. No que tange aos projetos que as escolas desenvolvem, foi possível perceber apenas o Projeto Horta, com foco na agricultura ou na vida do campo, pois esse poderia ser o momento de trabalhar com temáticas voltadas às questões da terra, destacando o grande desenvolvimento e avanço da agricultura, até mesmo das pequenas propriedades. A título de exemplo, é interessante destacar as produções da agricultura familiar que têm ganhado espaço, como produções de

leite, hortaliças, frutas, pães, melado e açúcar de cana, dentre tantos produtos que vêm ganhando mercado, já que, atualmente, o cenário de alimentação tem mudado e as pessoas têm se preocupado mais com a alimentação saudável vinda de produtos orgânicos.

Não se quer, aqui, dizer que é obrigatório que os filhos assumam a sucessão rural familiar, mas, sim, deixar uma reflexão sobre o quanto a agricultura pode ser grande fonte de renda e de quanto o estudo e o aperfeiçoamento fazem parte desse processo. A favor disso, percebe-se o grande avanço da tecnologia no meio rural, e o quanto é necessário o conhecimento para usá-la em favor do desenvolvimento rural. Tudo isso passa pelas necessidades de um desenvolvimento sustentável, pela necessidade de cuidado do meio, que permitem produzir e plantar sem agredir o meio ambiente.

Quando o Projeto Político-Pedagógico da escola está articulado aos ideais da Educação do Campo, o processo de ensino torna-se válido e contribui para a formação do sujeito do campo e para o incentivo da sua permanência nas propriedades familiares. A educação do campo se caracteriza como leve e agradável pelo seu ambiente de poucos alunos, tendo o professor condições de trabalhar de maneira mais efetiva os conteúdos.

Enfim, ao longo desta discussão, evidenciou-se que existe uma preocupação em manter os alunos no campo e nas propriedades da família, mas que também existem muitas dificuldades, principalmente para o pequeno produtor, e, por isso, muitas vezes é necessário que os filhos abandonem a vida no campo. Uma das potencialidades dessa modalidade de educação é o empenho em realizar um trabalho de permanência do jovem no campo, por meio de estudos que levem a diferentes visões do que é possível fazer para a melhoria das condições econômicas. Então, quanto à sucessão rural familiar, entende-se que existe essa preocupação; entretanto, no que se refere ao desenvolvimento rural sustentável, pouco foi mencionado pelos sujeitos pesquisados. Isso não significa que não seja importante para eles, mas ainda são necessários mais estudos e trabalhos que levem os sujeitos a pensar criticamente sobre a necessidade de cuidado com a sustentabilidade no meio rural.

REFERÊNCIAS

ARROYO, M. G.; CALDART, R. S.; MOLINA, M. C. **Por uma educação do campo**. Petrópolis: Vozes, 2004.

ARROYO, M. G., FERNANDES, B. M. **A educação básica e o movimento social do campo**. Brasília, DF: Articulação Nacional Por uma Educação Básica do Campo, 1999.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Edições 70, 1977.

BARROS, L. V. P. de O. A experiência em sala de aula na formação inicial de professores da educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental na Faculdade José Augusto Vieira: contribuições do PIBID. In: 8º Congresso Internacional de Formação de Professores e 9º Fórum Permanente de Inovação Educacional. **Anais...** Universidade Tiradentes, 2015.

BOFF, Leonardo. **Sustentabilidade: o que é – o que não é**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

BRASIL. Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil. Brasília: DF, **Diário Oficial da União**, 1946.

BRASIL. Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil. Brasília: DF, **Diário Oficial da União**, 1934.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: **Diário Oficial da União**, 1996.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer 36/2001**. Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Brasília: DF, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Conselho Escolar e a educação do campo**. Brasília: DF. (Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares; 9), 2006.

CALDART, R. S. Sobre educação do campo. In: III Seminário do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA). **Anais...** Luziânia, Goiás, 2012. Disponível em: <http://web2.ufes.br/educacaodocampo/down/cdrom1/ii_03.html>. Acesso em: 2 abr. 2022.

CALDART, R. S. Sobre Educação do Campo. In.: SANTOS, C. A. dos (Org.) **Políticas públicas: educação**. Brasília: Incra-MDA, 2008, p. 67-86.

CALDART, R.S. Por uma educação do campo: traços de uma identidade em construção. In ARROYO; R. S. CALDART; M. MOLINA, M. (org.). **Por Uma Educação do Campo**: Vozes, 2009.

COMPARIN, A. **Sucessão rural**: motivos que influenciam o jovem a permanecer ou não nas propriedades rurais. Trabalho de Conclusão de Curso. Universidade Federal fronteira Sul. Chapecó, 2015.

DEON, A. da S.; FONSECA, G. M. M. A importância da Educação Física na formação escolar: a opinião dos alunos do Ensino Médio. **Revista digital**, n.142, 2010. Disponível em: <<https://www.efdeportes.com/efd142/a-importancia-da-educacao-fisica-na-formacao-escolar.htm>>. Acesso em 28 abr. 2022.

FAVARETO, A. A educação nos marcos das transformações do rural contemporâneo. **Educação Soc.**, Campinas, v. 35, nº. 129, p. 1137-1163, 2014. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/es/a/PMrMycsWyFbs6jzXyWcTKHN/?lang=pt&format=pdf>>. Acesso em: 20 jun. 2022.

FERNANDES, B. M; CERIOLI, P. R. CALDART, R. S. In: Conferencia Nacional Por uma educação básica do campo. **Anais...** Brasília, 1998. Disponível em: <<https://fonec.org/wp-content/uploads/2021/04/Conferencia-Nacional-Por-uma-Educacao-do-Campo.pdf>>. Acesso em: 4 abr. 2022.

FERNANDES, B. M. Diretrizes de uma caminhada. In: ARROYO, M. G.; CALDART, R. S.; MOLINA, M. C. (Orgs). **Por uma Educação do Campo**. Petrópolis: Vozes, 2004.

FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002. Apostila

FREIRE, P. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1988.

GÓMEZ, A. I. P. A aprendizagem escolar: da didática operatória à reconstrução da cultura na sala de aula. In: PIRES, A. M. **Educação do campo como direito humano**. São Paulo: Cortez, 2012.

GIMONET, G. C. **Praticar e compreender a pedagogia da alternância dos Ceffas**. Tradução de Thierry de Burghgrave. Petrópolis: Vozes, 2007

KESTRING, K. **Sucessão rural**: a percepção dos agentes de ATER. Dissertação (Mestrado), 61f. Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Rural Sustentável do Centro de Ciências Agrárias da Unioeste. Universidade Estadual do Oeste do Paraná, 2021.

LEITE, S. C. **Escola rural**: urbanização e políticas educacionais. São Paulo: Cortez, 1999.

LIMA, V. M. M. A complexidade da docência nos anos iniciais na escola pública. **Nuances**: estudos sobre Educação, Presidente Prudente, SP, v. 22, n. 23, p. 148-166, 2012.

LÜCK, H. **Gestão participativa na escola**. Petrópolis, 8 ed. Vozes: RJ, 2010.

MARTINS, J. S. **O trabalho com projetos de pesquisa: do ensino fundamental ao ensino médio**. Campinas, SP: Papyrus, 2011.

MALHEIROS, B. T. **Metodologia da Pesquisa em Educação**. Rio de Janeiro: LTC, 2011.

MENDONÇA, K. F. C.; RIBEIRO, À. E. M.; GALIZONI, F. M. Sucessão na agricultura familiar: estudo de caso sobre o destino dos jovens do alto Jequitinhonha. In: XVI Encontro Nacional de Estudos Populacionais. **Anais...** Caxambu- MG, 2008.

MERA, C. M. P. O desenvolvimento agrícola e o processo migratório no Brasil. Revista História: **Debates e Tendências** (Online), v. 16, n. 2, p. 445-462, 2016. Disponível em: <<https://doi.org/10.5335/hdtv.16n.2.6929>>. Acesso: 2 abr. 2022.

MORAES, R. C. **Neoliberalismo: de onde vem, para onde vai?** São Paulo: Senac, 2001.

MOLINA, M. C., SÁ, L. M. Educação do campo. In: ALENTEJANO, P.; CALDART, R. S.; FRIGOTTO, G.; PEREIRA, I. B. **Dicionário da educação do campo**. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

MOLINA, M. C. ANTUNES-ROCHA, M. I. Educação do campo: história, práticas e desafios no âmbito das políticas de formação de educadores – reflexões sobre o PRONERA e o PROCAMPO. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 22, n.2, p. 220-253, 2014. Disponível em: <<http://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/index>>. Acesso em: 25 mar. 2022.

MONTEIRO, J. M. **Educação e sustentabilidade**: Análise de um projeto de Educação ambiental. Dissertação (Mestrado) 78 F. Programa de Pós-graduação em desenvolvimento rural sustentável – PPGDRS, do centro de Ciências Agrárias da Unioeste – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, 2020.

NASCIMENTO, C. G. do. Educação do Campo e políticas públicas para além do capital: hegemônias em disputas. Tese de Doutorado. Universidade de Brasília. Faculdade de Educação, Programa de Pós-graduação em Educação. 301 f. 2009.

NETO, L. B. Educação do campo ou educação no campo? **Revista HISTEDBR on-line**, v.10, n.38, 2012. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639696>>. Acesso em: 27 mar. 2022.

OLIVEIRA, M. F.; MENDES, L.; VASCONCELOS, A. C. V. H. Desafios à permanência do jovem no meio rural: um estudo de casos em Piracicaba-SP e Uberlândia-MG. **Rev. Econ. Sociol. Rural**, n. 2, 2021. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/1806-9479.2021.222727>>. Acesso em: 18 abr. 2022.

PARANÁ. Secretaria de estado da Educação. **Diretrizes Curriculares da Educação do Campo**. Curitiba/PR, 2006.

PIATTI, C. B. **Pedagogia da alternância**: espaços e tempos educativos na apropriação da cultura. Boletim GEPEP, v.03, n. 05, p. 48-64, 2014.

PRIORI, A. et al. **História do Paraná**: séculos XIX e XX. Maringá: Eduem, 2012.

RIBEIRO, G. R. L. **A educação do campo e a valorização do meio rural como espaço de aprendizagem**. (Especialização). Universidade Federal do Paraná, Ibaiti, 2014.

SANTOS, M. A. Q. dos; NASCIMENTO, M. E. do. A participação docente na elaboração do projeto Político-pedagógico do SESI: uma análise das Representações sociais. In: XIII Congresso Nacional de Educação... **Anais**. PUCPR, 2015. Disponível em: <https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/16909_10061.pdf>. Acesso em: 19 abr. 2022.

SAVIANI, M. Sucessão geracional: garantindo-se renda continuaremos a ter agricultura familiar? **Revista Espaço Acadêmico**, v. 14, n. 159, 2014, p. 97-106.

SILVA, Suely. The Movement of Education/Field: Fundamental Assumptions. **Educação em Revista**, Marília, v. 12, n. 2, p. 7-22, 2011.

STEFANELLO, F. JUNGES JUNIOR, M. L. VIEIRA, J. A. Educação do campo: tempo e espaço como protagonistas da gestão democrática. **Rev. Contemporânea, de Educação**, v.16, n. 36, 2021. Disponível em: <<https://revistas.ufrj.br/index.php/rce/article/view/4169>>. Acesso em: 29 mar. 2022.

SIMÕES, W., TORRES, M. R. **Educação do campo**: por uma superação da educação rural no Brasil. Curitiba, 2011. Disponível em: <<http://acervodigital.ufpr.br/bitstream/handle/1884/38662/R%20-%20E%20%20MIRIAM%20ROSA%20TORRES.pdf?sequence=1>>. Acesso em: 2 de abr. 2022.

SOUZA, M. A. de. **Escola pública, educação do campo e projeto político pedagógico**. Curitiba: UTP, 2018.

TARTUCE, T. J. A. **Métodos de pesquisa**. Fortaleza: UNICE – Ensino Superior, 2006.

TEIXEIRA, M. F. A luta dos movimentos sociais camponeses pela educação e sua concepção de formação de educadores do campo. In: CAVALCANTI, C. R.; COUTINHO, A. F. (Orgs.). **Questão agrária, movimentos sociais e educação do campo**. Curitiba, Paraná: CRV, 2012.

VAGULA, E.; et al. **Didática**. Londrina: Educacional, 2014

VASCONCELLOS, C. S. **Coordenação do Trabalho Pedagógico**: do projeto político-pedagógico ao cotidiano da sala de aula. 5ª ed. São Paulo: Libertad, 2004.

VEIGA, I. P. A. Projeto Político-Pedagógico da Escola: uma construção coletiva. In: **Projeto Político-Pedagógico da Escola**: uma construção possível. Campinas: Papyrus, 2002.

VEIGA, I. P. da. **Projeto político-pedagógico da escola**: uma construção coletiva. In: VEIGA, I. P. da (org.). Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível. Campinas: Papyrus, 1998. p.11-35.

WANDERLEY, M. N. B. Urbanização e ruralidade: relações entre a pequena cidade e o mundo rural: estudo preliminar sobre os pequenos municípios em Pernambuco. In: LOPES, E. S.; MOTA, D. M.; SILVA, T. E. M. **Ensaio**: desenvolvimento rural e transformações na agricultura. Sergipe: Embrapa Tabuleiros Costeiros, 2002.