

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM POLÍTICAS PÚBLICAS E
GESTÃO EDUCACIONAL
MESTRADO PROFISSIONAL

André Giovanni Klinkoski

**POLÍTICAS CURRICULARES PARA EDUCAÇÃO DO CAMPO:
UM OLHAR SOBRE A REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE
CACHOEIRA DO SUL**

Santa Maria, RS
2022

André Giovanni Klinkoski

**POLÍTICAS CURRICULARES PARA EDUCAÇÃO DO CAMPO:
UM OLHAR SOBRE A REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE CACHOEIRA DO SUL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Gestão Educacional, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para obtenção do título de **Mestre em Políticas Públicas e Gestão Educacional**.

Orientadora: Dra. Andréa Forgiarini Cecchin
Coorientadora: Dra. Vanessa dos Santos Nogueira

Santa Maria, RS
2022

Klinkoski, André Giovanni
POLÍTICAS CURRICULARES PARA EDUCAÇÃO DO CAMPO: UM
OLHAR SOBRE A REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE CACHOEIRA DO
SUL / André Giovanni Klinkoski.- 2022.
180 p.; 30 cm

Orientadora: Andréa Forgiarini Cecchin
Coorientadora: Vanessa dos Santos Nogueira
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa
Maria, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em
Políticas Públicas e Gestão Educacional, RS, 2022

1. Educação do Campo 2. Políticas curriculares 3.
Ensino Fundamental I. Cecchin, Andréa Forgiarini II.
Nogueira, Vanessa dos Santos III. Título.

Sistema de geração automática de ficha catalográfica da UFSM. Dados fornecidos pelo autor(a). Sob supervisão da Direção da Divisão de Processos Técnicos da Biblioteca Central. Bibliotecária responsável Paula Schoenfeldt Patta CRB 10/1728.

Declaro, ANDRÉ GIOVANNI KLINKOSKI, para os devidos fins e sob as penas da lei, que a pesquisa constante neste trabalho de conclusão de curso (Dissertação) foi por mim elaborada e que as informações necessárias objeto de consulta em literatura e outras fontes estão devidamente referenciadas. Declaro, ainda, que este trabalho ou parte dele não foi apresentado anteriormente para obtenção de qualquer outro grau acadêmico, estando ciente de que a inveracidade da presente declaração poderá resultar na anulação da titulação pela Universidade, entre outras consequências legais.

André Giovanni Klinkoski

**POLÍTICAS CURRICULARES PARA EDUCAÇÃO DO CAMPO:
UM OLHAR SOBRE A REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE CACHOEIRA DO SUL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Gestão Educacional, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para obtenção do título de **Mestre em Políticas Públicas e Gestão Educacional**.

Aprovado em ____ de _____ de 2022.

**Andréa Forgiarini Cecchin, Dra. (UFSM)
(Presidente/Orientadora)**

Débora Ortiz de Leão, Dra. (UFSM)

Vantoir Roberto Brancher, Dr. (IFFar)

Santa Maria, RS
2022

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, agradeço e dedico esta dissertação a minha mãe, Terezinha, e a minha esposa, Emanuelle, por todos os apoios, exemplos, ensinamentos, compreensões, escutas, falas e demais presenças que permitem a construção de mim como pessoa.

Agradeço, muito e especialmente, à minha orientadora Profa. Dra. Andréa Forgiarini por ter me aceito já com o Mestrado Profissional em andamento, cujo acolhimento foi fundamental para o andamento desta pesquisa. Também, pelos ensinamentos, de vida e acadêmicos, que permitiram a escrita deste texto. Por sempre me incentivar e estar à disposição.

À Profa. Dra. Vanessa dos Santos Nogueira pelos apontamentos e ideias que delinearão os fundamentos deste estudo.

Ao incrível grupo de pesquisa Interfaces, presentes, incentivadores e decisivos em momentos diversos e ricos de conhecimento e parceria. Todos propositores de relevantes propostas de pesquisas.

Aos membros da banca de qualificação do projeto de pesquisa, os professores doutores Ane Carine Meurer, Vantoir Roberto Brancher e Débora Ortiz de Leão, pelas contribuições que enriqueceram e contribuíram significativamente para os percursos deste estudo e para o produto educacional.

Aos colegas, educandos e comunidade escolar da Escola Municipal de Ensino Fundamental Nossa Senhora de Fátima, da localidade da Mineração, distrito da Cordilheira, município de Cachoeira do Sul-RS, pelos ensinamentos do que é ser escola do campo e de como se deve ser um educador de escola do campo. Por batalhar e alcançar conquistas que deveriam ser básicas a qualquer escola, mas pelas dificuldades se tornam ainda mais únicas e especiais. Por todo o apoio e exemplos que tive e tenho diariamente, pelas lutas constantes e pelo cotidiano escolar único.

À Universidade Federal de Santa Maria que, ao aceitar meus ingressos na graduação e na pós-graduação, contribui para as minhas práticas enquanto educador de escola do campo. Que permite o trânsito em duas vias, entre escola e universidade, de saberes e experiências. Por ser espaço de resistência e democratização do conhecimento em um momento tão obtuso da história do Brasil. O povo brasileiro há, mais uma vez, de varrer os indesejáveis.

Ao Programa de Pós-graduação em Políticas Públicas e Gestão Educacional da Universidade Federal de Santa Maria e aos colegas e educadores do curso de Mestrado Profissional em Políticas Públicas e Gestão Educacional pelas trocas e vivências.

Ao Curso de Licenciatura em Educação do Campo da Universidade Federal de Santa Maria, em especial à Profa. Dra. Liziany Muller Medeiros, aos colegas e professores que demonstraram em diversos momentos práticos e teóricos o que é Educação do Campo, de onde ela vem e para o que ela se propõe.

Por fim, a todas e a todos que tornaram esta pesquisa possível e a ela conferiram um propósito, aos que percebem a educação enquanto ferramenta revolucionária, aos que são minorias, aos povos originários, aos que sobreviveram a genocídios perpetrados por uma fração da sociedade, aos que sobrevivem a uma desorganização social excludente, aos que se revoltaram, aos que acreditam e lutam pela transformação da sociedade.

Num país como o Brasil, manter a
esperança viva é, em si, um ato
revolucionário.

Paulo Freire

RESUMO

POLÍTICAS CURRICULARES PARA EDUCAÇÃO DO CAMPO: UM OLHAR SOBRE A REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE CACHOEIRA DO SUL

AUTOR: André Giovanni Klinkoski
ORIENTADORA: Andréa Forgiarini Cecchin
COORIENTADORA: Vanessa dos Santos Nogueira

Esta dissertação, da linha de pesquisa Políticas e Gestão da Educação Básica – LP1, do Curso de Mestrado Profissional em Políticas Públicas e Gestão Educacional, do Programa de Pós-graduação em Políticas Públicas e Gestão Educacional, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), aborda a temática das Políticas Curriculares para a Educação do Campo. Tem por objetivo geral: compreender as implicações das políticas curriculares nacionais da Educação do Campo junto às escolas do campo da Rede Municipal de Cachoeira do Sul que ofertam os anos finais do ensino fundamental. Por objetivos específicos prioriza: reconhecer como as escolas do campo da Rede Municipal de Cachoeira do Sul inserem as políticas curriculares da Educação do Campo em suas práticas pedagógicas; investigar a existência e a influência da Pedagogia da Alternância nas práticas escolares dos anos finais nas escolas do campo da Rede Municipal de Cachoeira do Sul e; identificar como os educadores/as dos anos finais das escolas do campo da Rede Municipal de Cachoeira do Sul mobilizam os saberes do currículo em relação à Agenda 2030. Consiste em uma pesquisa de abordagem qualitativa, do tipo estudo de caso, conforme Yin (2002) e Gil (2008), que utilizou os seguintes instrumentos: questionários e entrevistas, além da análise documental. O referencial teórico está organizado com base em autoras/es que versam sobre esta temática, como Caldart (2008), Arroyo (2012), Molina (2012), Silva (2005), Lopes e Macedo (2011) e Gimeno Sacristán (2020). Os dados construídos foram analisados através da metodologia da Análise Textual Discursiva, de acordo com Moraes e Galiazzi (2020), a partir dos processos de desconstrução, unitarização e categorização. O produto educacional idealizado é a escrita de uma minuta de Projeto de Lei para que a Comissão de Desenvolvimento da Educação do Campo (COMDECampo) se constitua em política pública permanente. Os resultados da pesquisa apontaram para um predomínio de distanciamento das políticas curriculares nacionais da Educação do Campo em relação ao cotidiano escolar do cenário investigado, cujos currículos e documentos escolares possuem, em sua maioria, orientação urbanocêntrica; baixa adesão às práticas derivadas da Pedagogia da Alternância e; presença reduzida dos conceitos afins difundidos pela Agenda 2030 nas redações e práticas curriculares.

Palavras-chave: Educação do Campo. Políticas curriculares. Ensino Fundamental.

ABSTRACT

CURRICULAR POLICIES FOR FIELD EDUCATION: A LOOK AT THE MUNICIPAL EDUCATION NETWORK OF CACHOEIRA DO SUL

AUTHOR: André Giovanni Klinkoski
ADVISOR: Andréa Forgiarini Cecchin
CO-ADVISOR: Vanessa dos Santos Nogueira

This dissertation, from the research line Policies and Management of Basic Education - LP1, of the Professional Master's Degree in Public Policy and Educational Management, of the Graduate Program in Public Policy and Educational Management, of the Federal University of Santa Maria (UFSM), addresses the issue of Curriculum Policies for Field Education. The general objective is to understand the implications of the national curricular policies for rural education in the municipal schools of Cachoeira do Sul that offer the final years of elementary school. As specific objectives it prioritizes: to recognize how the rural schools of the Municipal Network of Cachoeira do Sul insert the curricular policies of Field Education in their teaching practices; to investigate the existence and influence of the Pedagogy of Alternating Cycle in the school practices of the final years in the rural schools of the Municipal Network of Cachoeira do Sul and; to identify how the educators of the final years of the rural schools of the Municipal Network of Cachoeira do Sul mobilize the knowledge of the curriculum in relation to the 2030 Agenda. It consists of a qualitative research approach, of the case study type, according to Yin (2002) and Gil (2008), which used the following instruments: questionnaires and interviews, as well as document analysis. The theoretical framework is organized based on authors who deal with this theme, such as Caldart (2008), Arroyo (2012), Molina (2012), Silva (2005), Lopes and Macedo (2011) and Gimeno Sacristán (2020). The constructed data were analyzed through the methodology of Textual Discourse Analysis, according to Moraes and Galiuzzi (2020), from the processes of deconstruction, unitarization and categorization. The idealized educational product is the writing of a draft bill for the Commission for the Development of Field Education (COMDECampo) to become a permanent public policy. The results of the research pointed to a predominant distancing of the national curricular policies of Field Education in relation to the daily school life of the investigated scenario, whose curricula and school documents have, in their majority, an urban-centric orientation; low adherence to the practices derived from the Pedagogy of Alternating Cycle and; reduced presence of the related concepts disseminated by the Agenda 2030 in the curricular texts and practices.

Keywords: Field Education. Curriculum policies. Elementary School.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Ocupação do estado do Rio Grande do Sul no século XVI.....	36
Figura 2 - Localização de Cachoeira do Sul no Rio Grande do Sul e no Brasil	38
Figura 3 - Ocupação do território do Rio Grande do Sul	39
Figura 4 - Estrutura fundiária do RS por município	40
Figura 5 - Biomas do RS	41
Figura 6 - Estrutura organizacional da Secretaria Municipal de Educação e Cultura	45
Figura 7 - Divisão política das subprefeituras municipais de Cachoeira do Sul (RS)	47
Figura 8 - Localização das escolas pesquisadas	47
Figura 9 - Os quatro pilares dos Centros Educativos Familiares de Formação em Alternância (CEFFA)	71
Figura 10 - Problema de pesquisa e as categorias finais.....	83
Figura 11 - Questão: Você conhece algumas das políticas curriculares da Educação do Campo?.....	85
Figura 12 - Questão: Você conhece a Pedagogia da Alternância?	86
Figura 13 - Questão: Você conhece a Agenda 2030?.....	87
Figura 14 - Questão: A Pedagogia da Alternância está presente nas práticas da sua escola?.....	89
Figura 15 - Questão: As práticas incentivadas pela Agenda 2030 estão presentes nas práticas da sua escola?.....	90
Figura 16 - Questão: Em sua escola há turmas dos anos finais com multisseriamento (enturmadas) desde o início do ano letivo em curso?	94
Figura 17 - Questão: Caso tenha respondido sim à última pergunta, você acredita que as turmas multisseriadas prejudicam o aprendizado e/ou as práticas ligadas à Educação do Campo?.....	95
Figura 18 - Etapas da elaboração da minuta para o Projeto de Lei	112

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Matriz de amarração da pesquisa	35
Quadro 2 - Mudanças de categorias e denominações do município	37
Quadro 3 - A mecanização no campo e o êxodo rural em Cachoeira do Sul	44
Quadro 4 - Dados das escolas municipais do campo de Cachoeira do Sul (RS).....	46
Quadro 5 - Etapas da pesquisa.....	55
Quadro 6 - Resultados da revisão de literatura na BDTD	58
Quadro 7 - Resultados da revisão de literatura no Portal de Periódicos da CAPES .	61
Quadro 8 - ODS e metas da Agenda 2030 relacionados a esta pesquisa	80
Quadro 9 - Processo de unitarização, reescrita e criação de rótulos	81
Quadro 10 - Processo de categorização	82
Quadro 11 - Trechos das entrevistas semiestruturadas sobre a Agenda 2030.....	87
Quadro 12 - Instituições escolares com o regime da Alternância.....	90
Quadro 13 - Dados sociais e educacionais de cidade e campo no Brasil	97
Quadro 14 - Trechos das entrevistas semiestruturadas sobre as formações específicas para as escolas do campo.....	100
Quadro 15 - Iniciativas de momentos distintos da COMDECampo	109
Quadro 16 - Cronograma das reuniões.....	114

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AGEFLOR	Associação Gaúcha de Empresas Florestais
AFUBRA	Associação dos Fumicultores do Brasil
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEFFA	Centros Educativos Familiares de Formação em Alternância
CME	Conselho Municipal de Educação
CNE	Conselho Nacional de Educação
COMDECampo	Comissão para o Desenvolvimento da Educação do Campo
DOEBEC	Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo
EFAs	Escolas Família Agrícola
EFASC	Escola Família Agrícola de Santa Cruz do Sul
EFASOL	Escola Família Agrícola de Vale do Sol
EMEF	Escola Municipal de Ensino Fundamental
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
GITE	Grupo de Inteligência Estratégica
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
INEP	O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MDB	Movimento Democrático Brasileiro
MST	Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra
OBEMCS	Observatório da Educação Municipal de Cachoeira do Sul
ODS	Objetivos de Desenvolvimento Sustentável
ONU	Organização das Nações Unidas
PIB	Produto Interno Bruto
PRONERA	Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária
ProUni	Programa Universidade Para Todos
PSDB	Partido da Social Democracia Brasileira
PT	Partido dos Trabalhadores
RS	Rio Grande do Sul
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SMED	Secretaria Municipal de Educação e Cultura
SP	São Paulo
STR	Sindicato dos Trabalhadores Rurais

TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UERGS	Universidade Estadual do Rio Grande do Sul
UFFS	Universidade Federal da Fronteira Sul
UFJF	Universidade Federal de Juiz de Fora
UFG	Universidade Federal de Goiás
UFMT	Universidade Federal do Mato Grosso
UFPel	Universidade Federal de Pelotas
UFSM	Universidade Federal de Santa Maria
ULBRA	Universidade Luterana do Brasil
US	Unidades de Sentido

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	21
1.1	ALGUMAS LEMBRANÇAS DA MINHA TRAJETÓRIA: DA CIDADE PARA O CAMPO.....	21
1.2	EDUCAÇÃO DO CAMPO E CURRÍCULO: COMO SE ENCONTRAM E DE QUE MODO DIALOGAM?.....	24
2	METODOLOGIA DA PESQUISA	33
2.1	A ABORDAGEM METODOLÓGICA	33
2.2	CONTEXTUALIZAÇÃO DO CENÁRIO DA PESQUISA	36
2.2.1	Município de Cachoeira do Sul (RS)	36
2.2.2	Breve histórico do campo cachoeirense	38
2.2.3	O Sistema Municipal de Ensino de Cachoeira do Sul (RS) e as escolas do campo	45
2.3	SISTEMATIZAÇÃO DO ESTUDO DE CASO	48
2.3.1	Elaboração do problema de pesquisa	48
2.3.2	Delimitação do caso	50
2.3.3	Levantamento bibliográfico	50
2.3.4	Definição dos instrumentos de coleta de dados	51
2.3.5	Escolha do procedimento de análise dos dados coletados	53
2.3.6	Elaboração do protocolo de pesquisa	55
3	REFERENCIAL TEÓRICO	57
3.1	EDUCAÇÃO DO CAMPO E CURRÍCULO: PESQUISAS SOBRE OS CONTEXTOS DAS ESCOLAS NO/DO CAMPO BRASILEIRO.....	57
3.2	BREVE HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO NO BRASIL	62
3.3	POLÍTICAS PÚBLICAS DA EDUCAÇÃO DO CAMPO.....	67
3.3.1	Pedagogia da alternância	70
3.4	EDUCAÇÃO DO CAMPO E BASES CURRICULARES: ÂMBITOS NACIONAL, ESTADUAL E MUNICIPAL	73
3.4.1	Base Nacional Comum Curricular	73
3.4.2	Referencial Curricular Gaúcho	76
3.4.3	Referencial Curricular Municipal e as políticas públicas para a Educação do Campo em Cachoeira do Sul (RS)	77
3.5	AGENDA 2030 E CURRÍCULO.....	78
4	AS POLÍTICAS CURRICULARES E AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DO CAMPO CACHOEIRENSE: OS RESULTADOS E AS DISCUSSÕES DA PESQUISA	81
4.1	CONHECIMENTOS DAS/OS EDUCADORAS/ES SOBRE A EDUCAÇÃO DO CAMPO.....	84
4.2	AS PRÁTICAS E A REALIDADE DAS ESCOLAS DO E NO CAMPO.....	88
4.3	LACUNA ENTRE OS SABERES E AS PRÁTICAS - QUAIS OS OBSTÁCULOS?	93
4.4	A PRIMEIRA FASE DA COMDECAMPO: AS MOTIVAÇÕES, OS ANTECEDENTES, A CRIAÇÃO E O FUNCIONAMENTO DA COMISSÃO... 100	
4.5	A COMDECAMPO NOS DIAS DE HOJE: QUAL O ATUAL CONTEXTO DA COMISSÃO?	105
5	ESCRITA PARTICIPATIVA DE MINUTA DO PROJETO DE LEI PARA A COMISSÃO DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO (COMDECAMPO)	111

5.1	ORIGENS E CONSTRUÇÕES DA MINUTA PARA O PROJETO DE LEI.....	112
5.2	PROPOSIÇÃO DE AGENDA PARA DISCUSSÕES E CONSTRUÇÃO COLABORATIVA DO PROJETO DE LEI.....	113
5.3	MINUTA DE PROJETO DE LEI - REGIMENTO DA COMISSÃO MUNICIPAL PARA DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO DE CACHOEIRA DO SUL.....	114
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	121
	REFERÊNCIAS	127
	APÊNDICE A - CARTA DE APRESENTAÇÃO À SECRETÁRIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO E CULTURA	137
	APÊNDICE B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE	141
	APÊNDICE C - QUESTIONÁRIO REALIZADO COM EDUCADORES E GESTORES DAS ESCOLAS DO CAMPO DA REDE MUNICIPAL DE CACHOEIRA DO SUL (RS)	145
	APÊNDICE D - ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COM EDUCADORES/AS E GESTORES/AS DAS ESCOLAS DO CAMPO DA REDE MUNICIPAL DE CACHOEIRA DO SUL (RS)	149
	APÊNDICE E - ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COM EDUCADORAS QUE INTEGRARAM A COMDECAMPO	151
	APÊNDICE F - DESCONSTRUÇÃO E UNITARIZAÇÃO DO CORPUS DE ANÁLISE (QUESTIONÁRIOS)	153
	APÊNDICE G - DESCONSTRUÇÃO E UNITARIZAÇÃO DO CORPUS DE ANÁLISE (ENTREVISTAS SEMIESTRUTURADAS)	159
	APÊNDICE H - SISTEMA DE CATEGORIZAÇÕES (PRIMEIRA FASE DAS ENTREVISTAS SEMIESTRUTURADAS)	175
	APÊNDICE I - SISTEMA DE CATEGORIZAÇÕES (SEGUNDA FASE DAS ENTREVISTAS SEMIESTRUTURADAS)	179

1 INTRODUÇÃO

1.1 ALGUMAS LEMBRANÇAS DA MINHA TRAJETÓRIA: DA CIDADE PARA O CAMPO

Próximo da conclusão da minha formação na Educação Básica, cursada integralmente em uma mesma escola estadual, meu ingresso no mundo acadêmico ocorreu, indiretamente, ainda durante o último ano do Ensino Médio. Em 2003 realizei o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), o qual viria a ser utilizado no ano seguinte como critério de seleção para o Programa Universidade Para Todos (ProUni). Seguramente, não fosse pela proposta do ProUni criada pelo governo federal durante o primeiro mandato de Luís Inácio Lula da Silva (Partido dos Trabalhadores - PT), eu não teria acesso ao ensino superior. Como estudante de escola pública, não percebia à época, uma possibilidade real de ingresso em universidade pública ou condições financeiras de realizar um curso superior em uma instituição privada. Utilizando as notas das provas do ENEM de 2003, realizei a inscrição para o primeiro processo seletivo do ProUni em 2004, ingressando na Universidade Luterana do Brasil (ULBRA) no ano seguinte através de uma bolsa integral de estudos para o curso de Licenciatura em História.

Durante o curso, tive a possibilidade de ser estudante em disciplinas ministradas por um corpo docente fantástico. Boa parte desses docentes atuam, nos dias de hoje, em universidades federais do Rio Grande do Sul.

A partir do segundo ano na ULBRA iniciei estágios remunerados não curriculares em diversas instituições de memória privadas e públicas em Porto Alegre até o final do curso em 2008, como o Memorial Neugebauer, Museu da Comunicação Hipólito José da Costa, Museu Histórico do Rio Grande do Sul Júlio de Castilhos e Memorial do Rio Grande do Sul.

Ainda durante a licenciatura em História, fui selecionado em julho de 2007 para fazer parte de um projeto da Secretaria Municipal de Cultura de Porto Alegre: o Censo das Casas de Religião Afro-brasileiras. Eu e mais nove recenseadores, a partir do mês seguinte, iríamos percorrer todo o território do município em busca de templos religiosos do Batuque, da Linha Cruzada e da Umbanda. O censo foi uma reivindicação de parte da comunidade religiosa afro-brasileira de Porto Alegre junto à Prefeitura. Os objetivos dos religiosos eram muito claros, mostrar à cidade que existiam como parcela integrante da sociedade. Segundo o material preparado como

instrução aos pesquisadores, o censo servia para localizar as casas de religião afro-brasileiras na cidade e identificar a religião que cada templo professa: Batuque, Umbanda ou Quimbanda. Com as respostas obtidas, pôde ser desenhado um mapa característico das práticas religiosas como a quantidade de casas pertencentes a cada nação, o número de filhos-de-santo vinculados ao templo e a linhagem religiosa de cada praticante. O objetivo era localizar o maior número possível de casas abertas durante o período aproximado de seis meses.

Após o período dos estágios curriculares, e os primeiros contatos com uma escola na função de educador, obtive a conclusão da licenciatura em 2008. No ano seguinte, ingressei no curso de bacharelado em História, também na ULBRA. Este curso representou uma excelente oportunidade de reunir a formação como educador de História aos conhecimentos ligados às demais funções realizadas pelos historiadores a partir dos estágios ofertados: em arqueologia, museologia e arquivologia. A minha monografia para o trabalho de conclusão de curso (TCC) versou sobre o processo histórico da nação Cabinda no Rio Grande do Sul, uma das “linhas” do Batuque. Em sequência ao bacharelado, realizei entre os anos de 2010 e 2011 a especialização em Patrimônio Cultural e Identidades na mesma instituição. Com ênfases nas culturas dos povos autóctones tradicionais e das etnias oriundas do continente africano, nos conceitos de Patrimônio Cultural e organização e gestão de espaços de memória e/ou arquivísticos, o curso forneceu diversas ferramentas teóricas e práticas para a minha formação. Minhas produções durante este curso *lato sensu* também estiveram voltadas às práticas das religiões afro-brasileiras no RS. Após as conclusões destes cursos, organizei o acervo, criei banco de dados e promovi exposições enquanto responsável (entre 2009 e 2012) pelo Memorial da Associação Leopoldina Juvenil em Porto Alegre, clube social e esportivo fundado em Porto Alegre por imigrantes germânicos em 1860.

Sequencialmente, depois de pedir demissão do clube com o intuito de lecionar, ingressei como professor da rede pública estadual através de contrato temporário ainda em 2012. Nesta cidade, atuei também na rede privada de ensino. Desde então, eu e minha companheira realizamos concursos públicos para professor de história em várias cidades do estado.

No início de 2017, nos mudamos para Cachoeira do Sul em função da nomeação como professores na rede pública deste município. Neste mesmo ano, iniciei a Licenciatura em Pedagogia pelo Centro Universitário Internacional, concluído

em 2019. As práticas desenvolvidas nos estágios obrigatórios deste curso possibilitaram novas experiências e enriqueceram minha formação como educador, até então voltada apenas para os anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio.

Após minha mudança de designação como professor de História para a Escola Municipal de Ensino Fundamental (EMEF) Nossa Senhora de Fátima, minhas práticas como educador foram fortemente desafiadas. Como descrito no capítulo 3 deste projeto, esta escola é a mais afastada da zona urbana do município. Até então, em outras escolas localizadas no campo nas quais eu havia lecionado, o ensino de História (e dos demais componentes curriculares) proposto pelos planos de ensino era o mesmo das escolas urbanas. Nessa escola, porém, alguns princípios da Educação do Campo são propostos no cotidiano e integrados aos conhecimentos teóricos em sala de aula. Logo nos primeiros meses, percebi que minha formação como licenciado em História não era suficiente para atender às necessidades dos educandos. Aproveitei, então, a modalidade de ingresso para diplomado oferecido pela UFSM e fui admitido no curso de Licenciatura em Educação do Campo.

Durante o curso, concluído no segundo semestre de 2019, tive contato com diversos conceitos e fundamentos da Educação do Campo. Destaco alguns que considero fundamentais para a minha formação e prática profissional e que integram, direta ou indiretamente, a pesquisa proposta: a Agroecologia e o conceito de transição agroecológica, educação e cultura popular, história e atuação dos movimentos sociais, história agrária brasileira, desenvolvimento rural sustentável, paisagem, memória e patrimônio do campo.

Algumas propostas acima são aplicadas, em diferentes graus, nos processos educativos dessa escola, que atende uma comunidade atingida pelos efeitos do agronegócio. Há duas décadas, após o processo de nucleação¹ colocado em prática pela administração municipal, a EMEF Nossa Senhora de Fátima foi escolhida para receber estudantes de várias localidades, próximas ou afastadas. Desde então, o número de estudantes matriculados caiu aproximadamente pela metade nestes 20 anos de nucleação. Assim, os educandos e seus familiares enfrentam em um cenário

¹ De acordo com Oliveira (2021), a partir da década de 1990 inicia-se um movimento de municipalização das escolas públicas, motivado pelos novos critérios de transferência de recursos financeiros. O processo chamado de nucleação ocorre pelo fechamento das escolas menores de determinada região e posterior escolha de uma escola polo para receber os estudantes “nucleados”, nestes casos a escola polo pode estar localizada em outra comunidade do campo ou mesmo no espaço urbano. Em Cachoeira do Sul, 53 escolas multisseriadas foram fechadas entre as décadas de 1990 e 2000.

de avanço da monocultura, mecanização do campo e conseqüente êxodo rural. Em contraponto, a escola coloca em prática o seu projeto, motivada também a manter a população do campo no campo.

Ainda sobre a minha trajetória acadêmica, no segundo semestre de 2017 ingressei na especialização de Ensino de Filosofia oferecida pela Universidade Federal de Pelotas (UFPel) através do projeto Universidade Aberta do Brasil. O foco do curso era apresentar e discutir alguns pressupostos de Filosofia a serem desenvolvidos nas escolas e instrumentalizar os educadores, independentemente dos seus componentes curriculares, pois a Filosofia geralmente é excluída no Ensino Fundamental. Os projetos solicitados pelas disciplinas do curso foram aplicados na EMEF Nossa Senhora de Fátima, bem como a proposta do artigo final defendida no segundo semestre do ano passado em conjunto com a minha companheira: *Uma experiência de ensino de Filosofia na Educação do Campo*. Este projeto desenvolveu, em turmas de quarto e quinto ano do ensino fundamental, planos de ensino voltados a alguns conceitos do campo, tais como: experiências e práticas familiares, saberes ligados à agricultura, identidade do campo e produção pelos estudantes de contos ilustrados sobre os seus cotidianos.

Concluo a apresentação da minha trajetória pessoal, profissional e acadêmica declarando minha profunda satisfação em colocar em prática a pesquisa apresentada durante esta dissertação. Assim como os cursos da minha formação modificaram e enriqueceram as minhas práticas como educador, em especial a Licenciatura em Educação do Campo, minha trajetória no programa do Mestrado Profissional em Políticas Públicas e Gestão Educacional possibilitou ainda mais a ampliação e aprimoramento das minhas vivências enquanto educador de escola do campo e, por conseqüência, da minha totalidade como pessoa.

1.2 EDUCAÇÃO DO CAMPO E CURRÍCULO: COMO SE ENCONTRAM E DE QUE MODO DIALOGAM?

Para iniciar a contextualização do cenário deste estudo, entendo ser importante apresentar, mesmo que brevemente, alguns conceitos sobre os quais a pesquisa se apoiou, tais como currículo, Educação do Campo e suas interrelações, políticas curriculares para as escolas do campo e algumas experiências derivadas destas correspondências.

Lopes e Macedo (2011) apontam que, desde o século XIX e início do século XX, os estudos curriculares discutem e procuram conhecer o(s) conceito(s) de currículo, ou ainda, qual definição de currículo são concebidas nos cotidianos escolares. Embora reconhecendo que não é possível definir currículo de um modo restrito e estático, as autoras traçam alguns parâmetros sobre currículo e estudos curriculares:

Indo dos guias curriculares propostos pelas redes de ensino àquilo que acontece em sala de aula, currículo tem significado, entre outros, a grade curricular com disciplinas/atividades e cargas horárias, o conjunto de ementas e os programas das disciplinas/ atividades, os planos de ensino dos professores, as experiências propostas e vividas pelos alunos. Há, certamente, um aspecto comum a tudo isso que tem sido chamado currículo: a ideia de organização, prévia ou não, de experiências/situações de aprendizagem realizada por docentes/redes de ensino de forma a levar a cabo um processo educativo (LOPES; MACEDO, 2011, p. 19).

Entre as décadas de 1900 e 1920 se inicia a discussão nos Estados Unidos sobre a importância do planejamento e escolher aquilo que se ensina: como definir o que é importante? Para quem? De que forma? Durante o século XX, foram formuladas diferentes correntes de percepção *sobre* o currículo e concepção *do* currículo conforme diversos interesses e condicionantes sociais. Estes estudos acerca do currículo se dividem entre teorias tradicionais, críticas e pós-críticas. Desde então, os pesquisadores deste tema percebem que, escola e currículo podem ser utilizados como ferramentas para moldar os indivíduos, bem como se constituem em instrumentos de controle social (GIMENO SACRISTÁN; PÉREZ GÓMEZ, 1998).

Sobre a construção dos conceitos de currículo, para Leão (2016), não é possível separar o contexto histórico de determinada concepção de currículo no qual este está inserido. De acordo com a perspectiva de Silva (2005), há a necessidade de ampliação da ideia relacional para além dos conflitos de classe da concepção marxista, percebendo as relações de gênero e raça como indispensáveis para a análise, inclusive o conceito de nação como relevante. No cenário colonial, alguns (metrópole) se constroem como superiores e constroem a outros como inferiores (colônia), este aspecto baseado na teoria de superioridade racial construída na Europa para justificar e naturalizar a escravidão, o colonialismo e a posição periférica dos demais continentes em relação à Europa.

No caso do Brasil, o currículo carrega as marcas do período colonial (SILVA, 1996). A ideia de Brasil existe há 521 anos, 322 destes foram enquanto pátio colonial

português, no qual prevaleciam os desejos lusos ante as necessidades locais. Portanto, o currículo é um território colonizado. Considerando o caráter relacional do educacional, o currículo estabelece um conhecimento oficial, produzido pelas classes dominantes, refletindo o contexto no qual está inserido. Em menor frequência, é disputado por grupos subordinados. Para o autor, descolonizar o currículo é necessário, tornando-o significativo aos seus sujeitos.

A busca por um currículo descolonizado e contextualizado às necessidades locais é um dos pilares da Educação do Campo. Conforme discutido na terceira seção deste projeto, as populações do campo brasileiro tiveram a educação negada durante o período colonial e parte do período imperial. Com o advento da República, a então educação rural tentou preencher esta lacuna, porém era oferecida em escolas precárias e afastadas das localidades de moradia dos estudantes. O ensino oferecido nas escolas rurais era predominante urbanocêntrico, alheio às realidades das populações do campo. Segundo Torres e Simões (2011), as orientações curriculares das escolas rurais atendiam aos interesses econômicos da cidade, que limitava o campo enquanto espaço de produção de alimentos e fornecedor de mão de obra.

Nesta pesquisa, os desdobramentos das políticas curriculares, especificamente aquelas ligadas à Educação do Campo, são constantemente discutidos e analisados no contexto escolhido. Sobre o conceito de política curricular, Gimeno Sacristán (2020, p. 109) afirma:

Este é um aspecto específico da política educativa, que estabelece a forma de selecionar, ordenar e mudar o currículo dentro do sistema educativo, tornando claro o poder e a autonomia que diferentes agentes têm sobre ele, intervindo, dessa forma, na distribuição do conhecimento dentro do sistema escolar e incidindo na prática educativa, enquanto apresenta o currículo a seus consumidores, ordena seus conteúdos e códigos de diferente tipo.

Meurer e David (2008) destacam que, concomitante à luta pela conquista da terra, o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) construiu coletivamente as escolas itinerantes a fim de efetivar o direito à educação para estudantes de diversas idades. Com princípios em 1997, as escolas itinerantes oferecem uma educação voltada às necessidades das populações do campo (neste caso, assentados nos acampamentos), em contraponto às escolas convencionais, normalmente afastadas tanto fisicamente quanto do contexto dos estudantes.

Em geral, considera-se o campo como o lugar do atraso. Os currículos das escolas do campo não estão interligados à sua realidade, distanciando-se da sua identidade e cultura. A falta de oportunidade e tempo para a interação dos professores com a realidade escolar contribui para aumentar a lacuna entre teoria e prática. A necessidade de construir um projeto de educação voltada para o campo, assumindo e valorizando sua especificidade implica em mudança de conceitos, conteúdos, habilidades e atitudes por parte do Estado e da comunidade escolar, especialmente dos educadores e educandos (MEURER; DAVID, 2008, p. 47).

Este embrião da atual Educação do Campo favoreceu a criação de importantes fundamentos. Esta educação é *do* campo e *com* o campo, e não *para* o campo², de forma que a construção dos processos pedagógicos é orgânica, diferente da característica exógena da educação rural. Caldart (2006, p. 245) relaciona as práticas das escolas itinerantes e o conceito de currículo:

A palavra “currículo” não é muito comum nas discussões dos educadores do MST. Talvez porque seu uso tenha uma origem mais acadêmica ou oficial, ou talvez pelo antigo costume de associá-la a procedimentos formais e redutores do processo educativo. Quem não se lembra das famosas “grades curriculares” com significado vinculado à falta de liberdade pedagógica e ao desrespeito pelos educandos e pelos educadores como verdadeiros sujeitos do processo educativo? E quando se associa currículo apenas com lista de matérias e de conteúdos de ensino, por que, afinal, sofisticar a linguagem? Mais recentemente passamos a usar no MST a expressão ambiente educativo para indicar nossa preocupação pedagógica como conjunto das dimensões da formação a ser trabalhado em nossos educandos sem terra e a forma de organização das relações sociais, dos tempos, espaços e conteúdos educativos da escola.

Frente ao contexto de avanço do agronegócio, os movimentos sociais do campo integraram a agroecologia às suas práticas e demandas. Com raízes na Revolução Verde iniciada na década de 1950, os moldes do agronegócio brasileiro impulsionam cada vez mais o esvaziamento do campo a partir da ampliação dos latifúndios, mecanização da produção e monocultura extensiva (LAZZARI; SOUZA, 2017). A agroecologia integrada às práticas escolares se constitui em ferramenta para discussão e ampliação da identidade do campo e resistência para permanência da população do campo. Para Caporal e Costabeber (2004), a agroecologia se coloca não apenas como uma alternativa para a agricultura, mas apresenta um conjunto de

² A discussão entre as diferenças entre escola no campo e escola do campo é tema de conceituações presentes em diversas publicações, como em Medeiros e Menezes (2020). Nesta dissertação se utilizará o termo escola **no** campo quando se referir a uma instituição tão somente localizada no campo, porém com orientação urbanocêntrica, portanto sem contextualização das suas práticas pedagógicas e dos documentos escolares, que geralmente reproduz a organização das escolas urbanas no campo. Enquanto o termo escola **do** campo irá se referir aquela escola que reúne e coloca em prática os conceitos da Educação do Campo, tanto nas suas práticas pedagógicas quanto em seus documentos.

práticas voltadas para a melhoria do meio ambiente e para a sustentabilidade, promovendo a participação de toda a população campesina (como as mulheres e a juventude), defendendo o uso racional dos recursos naturais e a proteção da biodiversidade. Este modelo de educação contextualizado às necessidades locais e com base agroecológica defendido pelos movimentos sociais, encontra eco nos 17 Objetivos de Desenvolvimento Sustentável da Agenda 2030 (NAÇÕES UNIDAS BRASIL, 2016), como agricultura sustentável e educação de qualidade, a qual sugere estratégias para o progresso global de acordo com as premissas discutidas na terceira seção deste projeto.

As intersecções percebidas entre Educação do Campo e desenvolvimento sustentável são discutidas por Brancher e Cardoso (2021, p. 61) que apontam a importância da presença da Educação Ambiental nas práticas pedagógicas das escolas do campo:

No que tange a Educação do Campo, podemos dizer, sem medo de errar, que ela se materializa em um instrumento eficaz de transformação social, pois se ancora nos pressupostos Freireanos e em suas práticas pedagógicas, vislumbrando a emancipação dos sujeitos. Além disso, está comprometida com a transformação da realidade, à medida que se preocupa com o desenvolvimento do nível cultural e epistemológico dos sujeitos, trazendo ainda, em seu bojo, a preocupação com as questões ambientais. Isso demonstra o tácito comprometimento com todo o conjunto de condições necessárias a um novo modelo de produção.

A falta de liberdade pedagógica referida por Caldart (2006) e a recorrente desassociação entre educadores, educandos e função social da escola mobilizaram a proposição deste estudo, o qual buscou investigar o contexto das escolas do campo da Rede Municipal de Cachoeira do Sul (RS). Ao transitar entre legislações, documentos e políticas curriculares do campo e urbanas, busca-se o diálogo com educadores/as e gestores/as das escolas do campo para investigar o cenário de pesquisa a partir do seguinte problema: **Quais as implicações das políticas curriculares voltadas à Educação do Campo nas escolas do campo que ofertam os anos finais do ensino fundamental da Rede Municipal de Cachoeira do Sul?**

O problema se desdobra em três questões de pesquisa, propostas para delinear os caminhos a serem percorridos durante este estudo. A primeira questão definida é: **De que modo as políticas públicas curriculares da Educação do Campo estão presentes nas práticas pedagógicas dos anos finais das escolas do campo da Rede Municipal de Cachoeira do Sul?** Aqui a intenção foi reconhecer

como as escolas do campo da Rede Municipal de Cachoeira do Sul inserem as políticas curriculares da Educação do Campo em suas práticas pedagógicas, a partir da metodologia detalhada na segunda seção. A segunda questão: **Como a Pedagogia da Alternância pode influenciar as práticas escolares dos/as educadores/as dos anos finais das escolas do campo da Rede Municipal de Cachoeira do Sul?** Nesta etapa, se procurou explorar e investigar a existência e a influência da Pedagogia da Alternância nas práticas escolares dos anos finais nas escolas do campo da Rede Municipal de Cachoeira do Sul, considerando a relevância desta metodologia como recurso educacional para as escolas do campo. A terceira questão: **De que modo os saberes do currículo e a Agenda 2030 são relacionados e mobilizados pelos/as educadores/as dos anos finais das escolas do campo da Rede Municipal de Cachoeira do Sul?** Reconhecendo a necessidade de se pensar uma educação voltada aos anseios ambientais do planeta, conforme provocado pela Agenda 2030, e demandado pelos movimentos sociais do campo a partir da perspectiva agroecológica, intencionou-se identificar como os/as educadores/as das escolas do campo da Rede Municipal de Cachoeira do Sul mobilizam os saberes do currículo em relação à Agenda 2030.

Outros pesquisadores se debruçaram sobre diferentes realidades (DILLENBURG, 2018; FERREIRA, 2019; PORTO, 2016; SOUZA, 2016) e/ou analisaram documentos referentes à Educação do Campo (BRESOLIN, 2016) para, a partir dos respectivos cotidianos escolares, reconhecer como as políticas educacionais e curriculares estiveram consideradas em seus cenários de pesquisa. Durante a segunda seção desta dissertação são detalhados os resultados destes estudos, porém uma característica comum foi percebida: a prevalência do ensino urbano e o distanciamento ante as vivências e as realidades dos sujeitos. Sobre os sujeitos do campo brasileiro, destaca-se a pluralidade entre suas identidades e seus espaços:

Este campo social formado por figuras sociais regionalizadas, tais como “caipira”, “caiçara”, “tabaréu”, “caboclo”, “sitiante”, “agregado”, “morador”, “colono”, “minifundista”, “sertanejo”, “pequeno arrendatário”, “parceiro”, “pele dura” em regiões diferentes do país. Estes grupos, se identificam e se organizam pelas de relações produtivas, de consumo e de socialização de hábitos e valores culturais. Em geral, são famílias de baixa renda, de capitais sociais e culturais precários, socialmente desvalorizados. Este conjunto de identidade se organiza, a partir da ordem capitalista, em torno do trabalho familiar, constituindo-se, posteriormente, como os agricultores familiares (KAUFMANN *et al.*, 2019, p. 24).

Este estudo foi desenvolvido em um destes contextos particulares, dentre tantos, do campo brasileiro. E se propôs a contribuir para o debate sobre a efetivação do direito ao acesso à educação de maneira contextualizada às necessidades de cada população. Neste caso, foram consideradas as comunidades escolares do campo de Cachoeira do Sul a partir do seguinte objetivo geral: **Compreender as implicações das políticas curriculares nacionais da Educação do Campo junto às escolas do campo da Rede Municipal de Cachoeira do Sul que ofertam os anos finais do ensino fundamental.** Por objetivos específicos, determinou-se o que segue: Reconhecer como as escolas do campo da Rede Municipal de Cachoeira do Sul, que atendem os anos finais do Ensino Fundamental, inserem as políticas curriculares da Educação do Campo em suas práticas pedagógicas; Investigar a existência e a influência da Pedagogia da Alternância nas práticas escolares dos anos finais nas escolas do campo da Rede Municipal de Cachoeira do Sul; Identificar como os educadores/as dos anos finais das escolas do campo da Rede Municipal de Cachoeira do Sul mobilizam os saberes do currículo em relação à Agenda 2030.

Para tanto, o texto está organizado em seções com diferentes finalidades. O segundo capítulo apresenta a abordagem teórica do estudo, o enfoque qualitativo amparado por Hernández Sampieri, Fernández Collado e Baptista Lucio (2013); a matriz de amarração; a contextualização do cenário definido para o estudo; a história do município de Cachoeira do Sul (RS) e do campo cachoeirense e; apresentação das escolas do campo pesquisadas. No mesmo capítulo são apresentados e definidos os conceitos do estudo de caso, escolhido como delineamento da pesquisa a partir dos pressupostos de Yin (2002) e Gil (2008). No terceiro capítulo é revisada a literatura produzida sobre políticas públicas, curriculares e Educação do Campo nos últimos cinco anos, bem como são apresentados diferentes contextos e momentos da educação e do campo brasileiros. Neste mesmo espaço, são também revisados os marcos regulatórios ligados às políticas para a Educação do Campo e documentos curriculares nos âmbitos nacional, estadual e municipal. Ainda no terceiro capítulo são discutidas as relações entre a Agenda 2030 e currículo. No quarto capítulo são apresentados e discutidos os dados coletados durante a pesquisa, explorados a partir da análise textual discursiva, cuja metodologia permitiu a organização dos dados a partir dos processos de desconstrução, unitarização, categorização e construção dos respectivos metatextos. O produto educacional derivado desta pesquisa é apresentado no quinto capítulo, no qual se contextualiza e se propõe a minuta de

Projeto de Lei para a constituição da Comissão para o Desenvolvimento da Educação do Campo (COMDECampo) com maior independência em relação ao poder executivo municipal. Por fim, são apresentadas as conclusões finais e as referências utilizadas durante a pesquisa.

2 METODOLOGIA DA PESQUISA

2.1 A ABORDAGEM METODOLÓGICA

Inicia-se a apresentação dos fundamentos da proposta metodológica com uma breve contextualização histórica das pesquisas científicas, especificamente na área da educação. Ghedin e Franco (2011) discutem sobre o protagonismo exclusivo das ciências naturais na construção do paradigma científico atual. Enquanto a objetividade e universalidade propostas pelas ciências naturais foram progressivamente aceitas pela comunidade científica, coube às ciências humanas uma evolução epistemológica mais tímida. A educação, e as pesquisas em educação, foram embasadas sob a égide do paradigma em crise: imposição mecânica das metodologias das ciências naturais. Em seu prólogo, as ciências humanas promoveram uma busca da verdade através da herança do positivismo, sem espaço para o subjetivo.

Se pelo paradigma ainda vigente a ciência deveria possuir uma práxis objetiva e existir por si, não havia espaço para pensar no ser humano e nas suas necessidades: como uma sociedade mais justa, o fim das desigualdades, o reconhecimento dos seus saberes não acadêmicos, dentre outras. Ghedin e Franco (2011), porém, apontam sobre uma especificidade da educação: ela é uma prática social, portanto não pode ser pura e simplesmente quantificada. Transforma-se durante as ações, então é subjetiva. Educação se constrói e se conforma enquanto ciência dialética – ela transforma e é transformada; possui intencionalidades, não é objetiva (avessa ao positivismo); possui também imprevisibilidades. Em suma, a educação detém caráter emancipatório.

Para dialogar com as subjetividades dos sujeitos e do contexto escolhido para este estudo, optou-se pela utilização da abordagem qualitativa durante esta caminhada. De acordo com Sampieri, Collado e Lucio (2013), o enfoque qualitativo é definido como sendo a coleta de dados sem medição numérica destas informações para descobrir ou aprimorar perguntas de pesquisa no processo de interpretação. Nessa perspectiva, a sensibilização com o ambiente (informantes) guia onde e como o estudo será realizado. A amostra, a coleta e a análise dos dados são fases que se realizam complementar e simultaneamente. Não possui um processo rigidamente definido, no qual as hipóteses são construídas e não testadas. A coleta de dados não é padronizada, de tal forma que a análise e as conclusões vão se complementando.

Segundo os mesmos autores, a escolha entre os enfoques quantitativo ou qualitativo, ou a proposta de utilizar ambos complementarmente (apesar de considerados opostos no passado), depende da temática do estudo. Considerando o problema, os objetivos e a natureza aplicada desta pesquisa, realizou-se a opção pelo enfoque qualitativo pois o mesmo valoriza os detalhes únicos, a flexibilidade e os novos pontos de vista (SAMPIERI; COLLADO; LUCIO, 2013), o qual possibilitou as análises e os diálogos com os colaboradores da pesquisa e o contexto das escolas do campo pertencentes à Rede Municipal de Cachoeira do Sul.

No Quadro 1, é apresentado o desenho deste estudo, proposto enquanto pesquisa implicada sob a ótica de um estudo de caso, conforme será detalhadamente contextualizado no decorrer deste capítulo.

Quadro 1 - Matriz de amarração da pesquisa

JUSTIFICATIVA DO TEMA DE PESQUISA: A pesquisa buscou analisar como as políticas públicas e curriculares da Educação do Campo, garantidas por marcos regulatórios diversos, estão presentes ou não nas práticas pedagógicas das escolas do campo da Rede Municipal de Cachoeira do Sul (RS). Considerando que a Educação do Campo e seu conjunto de políticas foram conquistadas através de mobilizações das populações camponesas, este estudo é relevante para a compreensão se e como está efetivado o direito ao acesso a uma educação contextualizada às realidades e às necessidades das comunidades escolares estudadas.					
PROBLEMA	OBJETIVO GERAL	QUESTÕES DE PESQUISA	OBJETIVOS ESPECÍFICOS	METODOLOGIA IMPLICADA/APLICADA	REFERÊNCIAS BASILARES
Quais as implicações das políticas curriculares voltadas à Educação do Campo nas escolas do campo que ofertam os anos finais do ensino fundamental da Rede Municipal de Cachoeira do Sul?	Compreender as implicações das políticas curriculares nacionais da Educação do Campo junto às escolas do campo da Rede Municipal de Cachoeira do Sul que ofertam os anos finais do ensino fundamental.	De que modo as políticas públicas curriculares da Educação do Campo estão presentes nas práticas pedagógicas dos anos finais das escolas do campo da Rede Municipal de Cachoeira do Sul? Como a Pedagogia da Alternância pode influenciar as práticas escolares dos educadores/as dos anos finais das escolas do campo da Rede Municipal de Cachoeira do Sul? De que modo os saberes do currículo e a Agenda 2030 são relacionados e mobilizados pelos educadores/as dos anos finais das escolas do campo da Rede Municipal de Cachoeira do Sul?	Reconhecer como as escolas do campo da Rede Municipal de Cachoeira do Sul inserem as políticas curriculares da Educação do Campo em suas práticas pedagógicas; Investigar a existência e a influência da Pedagogia da Alternância nas práticas escolares dos anos finais nas escolas do campo da Rede Municipal de Cachoeira do Sul; Identificar como os educadores/as dos anos finais das escolas do campo da Rede Municipal de Cachoeira do Sul mobilizam os saberes do currículo em relação à Agenda 2030.	Abordagem de pesquisa: QUALITATIVA Tipo de pesquisa: ESTUDO DE CASO Contexto e sujeitos de pesquisa: Educadoras/os dos anos finais do Ensino Fundamental, gestoras/es das escolas do campo da Rede Municipal de Cachoeira do Sul-RS e educadoras participantes da criação e funcionamento da COMDECampo. Técnicas de pesquisa: Revisão de literatura, pesquisa documental, aplicação de questionários e entrevistas semiestruturadas. Método de análise de dados: Análise Textual Discursiva Aspectos éticos de pesquisa: Termo de Consentimento Informado	Principais autoras/es relacionadas/os à temática de pesquisa Políticas públicas e legislação educacional da Educação do Campo. Descritores: “Educação do Campo”, “Políticas Públicas/Curriculares” e “Ensino Fundamental” Em associação: Dissertações: BRESOLIN, Paoline. DILLENBURG, Carla Inês. FERREIRA, Silvete Mileia. PORTO, Itamar. SOUZA, Tatiane Rodrigues.
PRODUTO DE PESQUISA E PRINCIPAIS CONTRIBUIÇÕES: Minuta de Projeto de Lei para a autonomia da COMDECampo.					

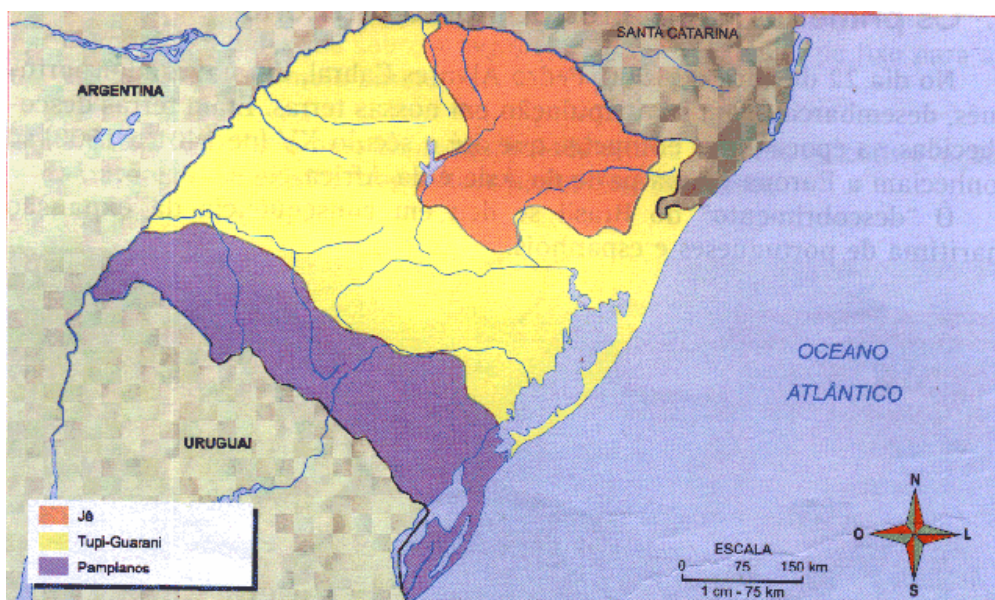
Fonte: Elaborado pelo autor (2022).

2.2 CONTEXTUALIZAÇÃO DO CENÁRIO DA PESQUISA

2.2.1 Município de Cachoeira do Sul (RS)

Os primeiros vestígios da presença humana no atual estado do Rio Grande do Sul são datados entre 12 e 9 mil anos atrás. Esses primeiros habitantes ingressaram pelas margens do rio Uruguai, ocupando a metade sul do nosso estado, estendendo seus domínios até o litoral (Figura 1). Na região central do Rio Grande do Sul, a qual Cachoeira do Sul pertence, grupos humanos de caçadores e coletores ocuparam espaços próximos às margens de rios em busca de abrigo e alimento. Em São Pedro do Sul e Nova Palma há sítios arqueológicos com imagens desenhadas em rochas que constituíam em abrigos daquelas populações, datadas em 6000 anos. Depois, há cerca de dois mil anos, chegaram os Guaranis originários da Amazônia com uma cultura agrícola desenvolvida, domesticação de animais, cerâmica e trabalhos em pedra polida bem característicos. Os grupos guaranis colonizaram a depressão central do estado priorizando as margens de rios, trechos do litoral e partes da serra (SCHMITZ, 2006).

Figura 1 - Ocupação do estado do Rio Grande do Sul no século XVI



Fonte: Schmitt, Bones e Fonseca (2004).

A chegada dos europeus ao continente americano provocou imensas rupturas às sociedades originárias. Especificamente no território do atual Rio Grande do Sul, os Tratados de Tordesilhas (1494) e Madri (1750) redesenharam as posses dos

países ibéricos conforme suas vontades de cada momento. Um dos efeitos produzidos por tais arranjos foi a Guerra Guaranítica, empreendida pelos reinos espanhol e português contra os povos Guaranis catequizados que defendiam o direito pela posse das missões Guarani Jesuíticas. A partir de 1750, para proteger e ocupar a região na qual se desenvolveria o município de Cachoeira do Sul, a Coroa portuguesa entregou sesmarias para soldados lusos. Derrotados, alguns indígenas remanescentes do conflito chegaram em 1769 na então Capela de São Nicolau, primeiro nome oficial do município de Cachoeira do Sul. O assentamento dessa população ocorreu no espaço denominado Aldeia, ainda existente, porém não mais habitado pela etnia. Os guaranis trabalhavam compulsoriamente no povoado, assim como os negros escravizados aqui deixados no mesmo período. Durante os séculos XVIII e XIX, os escravos pertencentes a diferentes etnias africanas eram mantidos nas fazendas realizando tarefas domésticas, no campo e posteriormente nas charqueadas (HETTWER, 2021). No Quadro 2, são apresentadas as datas referentes às mudanças de denominações e categorias do município.

Quadro 2 - Mudanças de categorias e denominações do município

Datas	Mudanças de categorias/denominação
1750	Distribuição de sesmarias.
1769	Formação da localidade de Capela de São Nicolau.
10 de julho de 1779	Elevação à Freguesia de São Nicolau da Cachoeira de São José.
26 de abril de 1819	Emancipação de Rio Pardo (então Freguesia de Nossa Senhora da Conceição da Vila de Rio Pardo).
5 de agosto de 1820	Instalação e primeiras eleições legislativas do município de Vila Nova de São João de Cachoeira.
15 de dezembro de 1859	Elevação à categoria de Cidade, denominada Cachoeira.
1944	Adoção da denominação atual do município: Cachoeira do Sul.

Fonte: Elaborado pelo autor (2022), com dados da Prefeitura Municipal de Cachoeira do Sul.

Segundo Hettwer (2021), o crescimento da industrialização no Rio Grande do Sul entre as décadas de 1920 e 1950 foi percebido também em Cachoeira do Sul (Figura 2), caracterizado pelas indústrias de médio porte (até 100 funcionários). No âmbito nacional, as iniciativas de abertura irrestrita ao capital estrangeiro promovidas pelo governo Juscelino Kubitschek (1956-1961) e ampliadas durante a Ditadura Militar

(1964-1985), prejudicaram a atuação da indústria gaúcha e, por consequência, da indústria cachoeirense.

Figura 2 - Localização de Cachoeira do Sul no Rio Grande do Sul e no Brasil



Fonte: IBGE (2017).

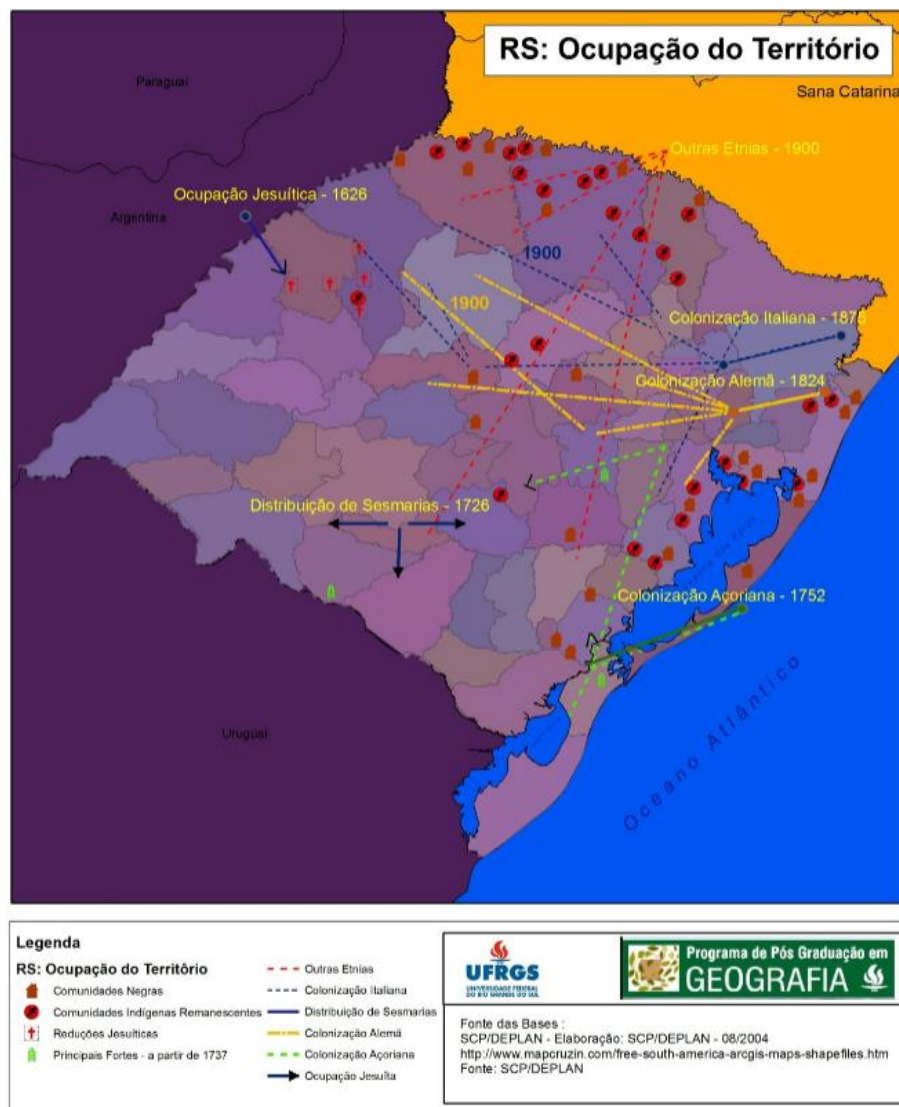
O avanço do neoliberalismo percebido durante o final da década de 1980, década de 1990 e recrudescido no último quinquênio, permitiu o avanço do Produto Interno Bruto (PIB) do município, baseado nos setores de serviços e agropecuária (forte característica agroexportadora, conforme discutido na seção seguinte) e queda da atividade industrial. Em comparação com outros municípios do Rio Grande do Sul (como Bento Gonçalves, Lajeado, Santa Cruz do Sul e Venâncio Aires), Cachoeira do Sul possui menor PIB per capita, menor pessoal ocupado no universo populacional dos municípios, porém o maior tamanho médio entre as propriedades rurais (HETTWER, 2021).

2.2.2 Breve histórico do campo cachoeirense

A constituição do ordenamento das propriedades rurais no Rio Grande do Sul seguiu as demandas e os planejamentos do governo colonial e posteriormente imperial. Durante o século XVIII o espaço atualmente denominado metade sul do

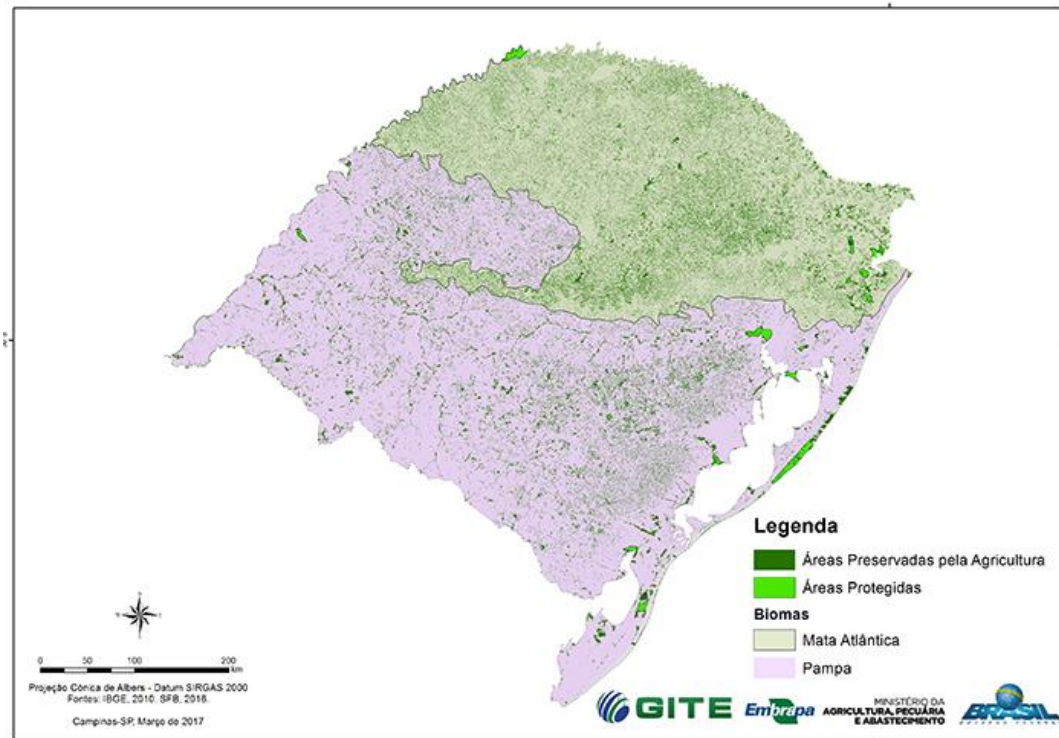
estado do Rio Grande do Sul foi ocupado através de concessões de sesmarias pela Coroa portuguesa para proteger sua colônia de invasões oriundas do Prata. Enquanto, a partir do século XIX, as regiões das encostas da serra, planalto e vales receberam colônias de imigrantes alemães e italianos (KAUFMANN, 2018). Essas iniciativas criaram dois ambientes fundiários distintos no estado: a metade sul baseada em grandes propriedades enquanto a metade norte restou configurada em pequenos e médios lotes de terra, progressivamente divididos entre os descendentes dos colonos (Figuras 3 e 4).

Figura 3 - Ocupação do território do Rio Grande do Sul



Fonte: Morelli (2011, p. 78).

Figura 5 - Biomas do RS



Fonte: Rodrigues (2017).

O bioma Pampa ocupa quase a totalidade do município de Cachoeira do Sul. No território do Pampa, presente nos municípios vizinhos ao sul e ao leste, igualmente à região da Campanha, foi desenvolvida a pecuária como atividade econômica predominante desde a ocupação europeia até meados do século XX. A pecuária se desenvolveu em um espaço antrópico característico do Pampa gaúcho: as estâncias.

As estâncias estavam constituídas por grandes estruturas fundiárias, com aplicação de técnicas primárias e, portanto, baixa produtividade. Para a constituição das estâncias foi necessária a expulsão das famílias pobres no início do século XIX, seguido de cercamento e consequente esvaziamento dos campos, formando assim um perfil latifundiário para a pecuária da província. O espaço se caracterizava pela prática da pecuária em enormes pastagens cercadas, voltada ao mercado externo, e oferecia produtos finais como o couro e o charque. A negação do direito à terra para a maior parte da população propiciou às estâncias mão de obra barata, sem necessidade de especialização na forma de agregados não assalariados. Neste momento de direcionamento das pessoas para as estâncias houve redução das culturas agrícolas, agora voltadas apenas às demandas da estância (HAESBAERT, 1988).

Os dois modelos de atividade primária, além de se desenvolverem em espaços diferentes, produziram resultados e contextos sociais e econômicos distintos nos seus respectivos territórios. No Pampa, a pecuária estancieira estagnou-se. Este atraso se refletia na quase ausência de inversões realizadas, pois os lucros eram direcionados principalmente às necessidades pessoais e outros aspectos alheios à produção. Os reflexos desse contexto de falta de incremento técnico foram sentidos ao final do século XIX, pela redução do rebanho e conseqüente aumento da pobreza na região (HAESBAERT, 1988).

Por sua vez, as colônias de imigrantes, baseadas em uma agricultura praticada em pequenas e médias propriedades, como dito anteriormente, provocaram alterações no cenário político do estado. Já que desde sua constituição, os poderes municipal e estadual estavam nas mãos dos estancieiros. Com a produtividade cada vez mais significativa nos mercados internos e externos do Rio Grande do Sul, os colonos reivindicavam e alcançaram espaços no poder, desde o período do fim da monarquia e principalmente com o início da República (MAESTRI, 2010).

A ascensão aos espaços de poder somada aos investimentos na incipiente indústria no RS permitiu às zonas originalmente coloniais um incremento em seu desenvolvimento econômico, ocasionado a partir das diversificações entre atividades (HAESBAERT, 1988). Ao passo que a metade sul é reconhecida há algumas décadas, inclusive midiaticamente, como a região empobrecida, ou sem desenvolvimento econômico.

Historicamente, o município de Cachoeira do Sul, esteve inserido neste contexto: a criação de gado em grandes propriedades e a presença de pequenos agricultores com atividades voltadas para a própria alimentação e comercialização de pequenos excedentes, concomitante à realização de trabalho sazonal e/ou pontual (cercamento e manutenção, por exemplo) nas estâncias. Após a chegada da rizicultura na primeira metade do século XX, praticada nas áreas alagadas do bioma Pampa, ocorreu a inserção de uma nova atividade econômica, a silvicultura, nos espaços pertencentes ao Pampa (SELL; FIGUEIRÓ, 2011).

O cenário formado por base fundiária de grande escala, baixa concentração populacional, terras desvalorizadas no mercado e a procura por investimentos

provocada pela argumentada falta de desenvolvimento econômico³, permitiu a instalação e expansão das atividades silvicultoras.

A estrutura econômica do município baseia-se no setor primário a partir de um território de estrutura latifundiária com produção primária que, a princípio, não tem possibilitado o surgimento de indústrias subsidiárias componentes da cadeia de valor. A cidade [Cachoeira do Sul] registra perda de população devido a baixa renda local e poucas oportunidades de desenvolvimento (RIO GRANDE DO SUL, 2010, p. 14).

Presente desde o século XX no Rio Grande do Sul, foi a partir do início do século XXI quando o setor silvicultor expandiu suas atividades. A Associação Gaúcha de Empresas Florestais (AGEFLOR) argumenta que tal expansão foi possível por incentivos econômicos do governo estadual. Embora suas empresas afiliadas tenham enfrentado dificuldades na primeira década de instalação, como a crise econômica de 2008 e “impedimentos legais para aquisição de terras por empresas estrangeiras na faixa de fronteira” (AGEFLOR, 2015, p. 10), os anos seguintes apresentaram avanço significativo para o setor.

Os municípios da metade sul são protagonistas neste cenário (AGEFLOR, 2017). Brack (2008) destaca ainda a ação deste setor junto a partidos e deputados de situação do governo estadual à época. O lobby realizado, além de contribuições financeiras para campanhas partidárias, permitiu concessões e afrouxamentos de licenciamentos e outras regulações ambientais. No governo de Germano Rigotto (Movimento Democrático Brasileiro - MDB), houve a criação de programas e incentivos para o estabelecimento da silvicultura no estado (PEREIRA, 2010), cujas ações para expansão foram garantidas pelo governo de Yeda Crusius (Partido da Social Democracia Brasileira - PSDB) e suas consequências ambientais amplamente relativizadas pela base do governo (maioria) na Assembleia Legislativa (BINKOWSKI, 2009).

Esse contexto de expansão da silvicultura chegou ao município de Cachoeira do Sul também na primeira década dos anos 2000. Em 2006, a área destinada à silvicultura era 15.589 ha; doze anos depois a atividade havia mais que dobrado sua área de lavoura, com 33.060 ha (IBGE, 2016, 2019) (Quadro 3). Cachoeira do Sul é o

³ Sell e Figueiró (2011) apresentam um cenário no qual a metade sul do estado é denominada de “metade pobre” por setores ligados ao modelo econômico hegemônico e também pelos recentes governos estaduais do Rio Grande do Sul. Justificando, assim, atrativos e isenções fiscais para empresas com atividades econômicas caracterizadas pelo latifúndio monocultor e voltadas para a exportação.

quinto município no ranking da silvicultura do Rio Grande do Sul e o 47º no Brasil, atualmente é o maior produtor de eucalipto do estado (IBGE, 2019).

Quadro 3 - A mecanização no campo e o êxodo rural em Cachoeira do Sul

	2006	2017
Trabalhadores do campo	9873	7821
Propriedades rurais	3341	2780
Tamanho médio das propriedades rurais (ha)	80,53	115,27
Maquinários	2194	5039
Média de maquinários por propriedade rural	0,65	1,81

Fonte: IBGE (2006, 2017).

A expansão de monoculturas, não apenas as silvicultoras, mas também da soja, a qual triplicou sua atuação entre 2006 e 2017, segundo os Censos Agropecuários realizados pelo IBGE nos respectivos anos, atingiram as populações do campo de Cachoeira do Sul. Conforme percebe-se no Quadro 3, o campo cachoeirense está cada vez mais esvaziado, consequência da atividade agropecuária praticada em latifúndios e com atividades mecanizadas. Este fenômeno atinge as escolas do campo do município, com queda de estudantes matriculados, turmas multisseriadas e nucleação de escolas.

Neste contexto de histórica concentração fundiária, ausência de políticas públicas voltadas às populações do campo e outros obstáculos, ocorre a inserção das empresas silvicultoras, revestidas pela esperança que sua presença resolverá a falta de desenvolvimento econômico da região com a geração de empregos. Shiva (2003) coloca a monocultura não apenas como um elemento da economia, mas com presenças em aspectos sociais, culturais e ambientais. Para a autora, a monocultura é apresentada como uma solução sólida de desenvolvimento econômico pelos defensores da modernização da agricultura, nos moldes da revolução verde. Os passos para inserção à silvicultura latifundiária seguem um plano padrão global, desconsiderando aspectos locais, como saberes e o bioma daquele espaço. Parte deste pacote é relativizar conhecimentos utilizados há gerações e germinar o conceito de falta de riqueza (SHIVA, 2003).

Sell e Figueiró (2011) relatam o mesmo fenômeno em outro município da metade-sul, Piratini, com reflexos muito semelhantes aos ocorridos em Cachoeira do Sul. Durante as primeiras atividades das lavouras de árvores exóticas, um número maior de trabalhadores é utilizado, porém a maior parte deste contingente é oriunda

de outras regiões e sua presença apenas temporária. Após sua instalação, em ambos os municípios, a atividade silvicultora utiliza pouca mão de obra e alta mecanização em seus processos.

2.2.3O Sistema Municipal de Ensino de Cachoeira do Sul (RS) e as escolas do campo

O Sistema Municipal de Ensino de Cachoeira do Sul foi regulamentado pela Lei Municipal nº 3.177, de 2000. As instituições integrantes do sistema são: escolas de ensino fundamental e de educação infantil mantidas pelo Poder Público Municipal, as escolas de educação infantil mantidas pela iniciativa privada, a Secretaria Municipal de Educação e Cultura (SMED) e o Conselho Municipal de Educação (CACHOEIRA DO SUL, 2000). Na Figura 6, são apresentados os setores que compõem a SMED.

Figura 6 - Estrutura organizacional da Secretaria Municipal de Educação e Cultura



Fonte: Observatório da Educação Municipal de Cachoeira do Sul (OBEMCS) (2021).

De acordo com os dados preliminares do Censo Escolar 2021 (INEP, 2021), 5.690 educandos estão matriculados na Rede Municipal de Cachoeira do Sul. Destes, 2.158 na Educação Infantil, 3281 no Ensino Fundamental regular e 251 na Educação de Jovens e Adultos. Considerando apenas as escolas do campo, 230 educandos estão matriculados na Educação Infantil, enquanto 953 se encontram no Ensino

Fundamental, sendo que 527 cursam os anos iniciais e outros 426 estão nos anos finais.

São 38 instituições de ensino mantidas pelo Poder Público Municipal de Cachoeira do Sul (RS). Entre elas, 23 são Escolas Municipais de Ensino Fundamental, sendo que 14 destas instituições são escolas do campo. Além disso, existem 15 Escolas Municipais de Educação Infantil, apenas uma localizada no campo, conforme ilustra o Quadro 4.

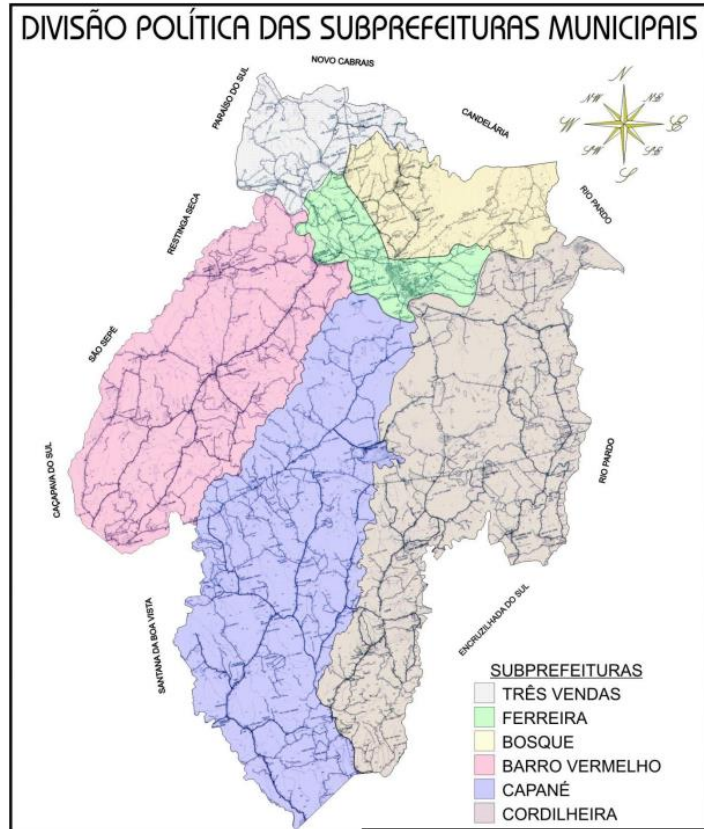
Quadro 4 - Dados das escolas municipais do campo de Cachoeira do Sul (RS)

ESCOLA	LOCALIDADE E/OU DISTRITO	DISTÂNCIA (zona urbana)	EQUIPE (profissionais)
EMEF Aldo Porto	Rincão dos Mineiros / Bosque	40 Km	20
EMEF Ataliba Brum	Bosque	25 Km	25
EMEF Emília Vieira Da Cunha	Porteira Sete	21 Km	19
EMEF Francisco Souza Machado	Barro Vermelho	45 Km	18
EMEF Imperatriz Leopoldina	Faxinal da Guardinha/ Três Vendas	39 Km	18
EMEF Jenny Figueiredo	Forqueta	10 Km	29
EMEF Nossa Senhora De Fátima	Cordilheira/Mineração	70 Km	15
EMEF Nossa Senhora Medianeira	Vila Jardim Todeskade/Cordilheira	30 Km	10
EMEF Sagrado Coração De Jesus	Piquiri	35 Km	34
EMEF Taufik Germano	Passo do Moura	15 Km	31
EMEF João Neves Da Fontoura	Dorasnal/Barro Vermelho	85 Km	1
EMEF Júlio De Castilhos	Coxilha Bonita	22 Km	2
EMEF Pio XII	Pedreira	50 Km	2
EMEF Armando Monsenhor Teixeira	Passo do Seringa	19 Km	2
EMEI Sítio Encantado	Três Vendas	23 Km	2

Fonte: Adaptado de Oliveira (2021).

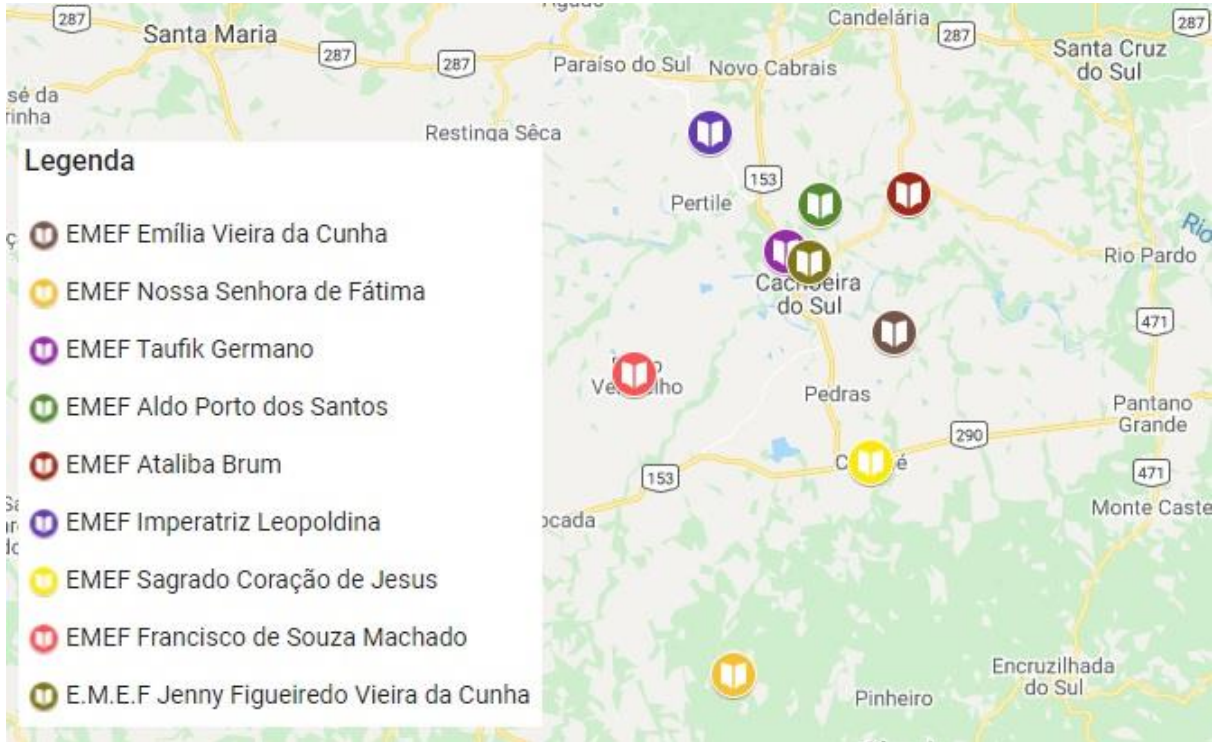
Neste estudo, não serão consideradas as escolas que não ofertam o Ensino Fundamental completo. Portanto, das 15 escolas do campo pertencentes à Rede Municipal de Cachoeira do Sul (RS), nove instituições integraram esta pesquisa. A saber: EMEF Emília Vieira da Cunha, EMEF Nossa Senhora de Fátima, EMEF Sagrado Coração de Jesus, EMEF Ataliba Brum, EMEF Imperatriz Leopoldina, EMEF Francisco de Souza Machado, EMEF Aldo Porto dos Santos, EMEF Jenny Figueiredo Vieira da Cunha, EMEF Taufik Germano. Nos mapas a seguir (Figuras 7 e 8), é possível perceber a divisão de Cachoeira do Sul entre a zona urbana e os distritos, além da localização das escolas integrantes desta investigação.

Figura 7 - Divisão política das subprefeituras municipais de Cachoeira do Sul (RS)



Fonte: Cachoeira do Sul (2018).

Figura 8 - Localização das escolas pesquisadas



Fonte: Elaborado pelo autor (2021).

Em um primeiro momento, os sujeitos escolhidos para esta pesquisa foram as/os educadoras/os dos anos finais e gestoras/es (diretor/a e vice-diretor/a, conforme composição determinada pela SMEEd) das nove escolas que ofertam o Ensino Fundamental completo. Quantitativamente, eram aproximadamente 60 educadores/as e 18 gestores/as que integraram o universo da coleta dos dados, juntamente à análise documental. Porém, durante a coleta e a análise dos dados, optou-se por ampliar os sujeitos participantes, conforme justificativa detalhada nos capítulos quarto e cinco. Desta forma, duas educadoras responsáveis por todo o processo de criação, planejamento e funcionamento da COMDECampo, integraram uma segunda rodada de entrevistas semiestruturadas.

2.3 SISTEMATIZAÇÃO DO ESTUDO DE CASO

De acordo com Yin (2002, p. 32), o estudo de caso “é uma investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto da vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente definidos”. O autor conceitua o estudo de caso não apenas enquanto metodologia, mas uma estratégia ampla a ser utilizada durante a pesquisa. Ao menos três componentes são determinantes para a caracterização do estudo de caso: quanto aos limites, quanto à coleção de evidências e quanto ao tempo e aos recursos necessários (YIN, 2002). Tais elementos são apresentados nas próximas subseções.

Segundo Gil (2008, p. 57-58), o estudo de caso se caracteriza “pelo estudo profundo e exaustivo de um ou de poucos objetos de maneira a permitir o seu conhecimento amplo e detalhado”. Considerando o exposto pelos autores, percebe-se o alinhamento desta proposta aos preceitos do estudo de caso, conforme a intenção de analisar as relações entre Educação do Campo e currículo nas escolas integrantes da Rede Municipal de Cachoeira do Sul.

2.3.1 Elaboração do problema de pesquisa

A elaboração do problema é definida por Gil (2002) como a etapa inicial para a pesquisa científica. Ao comentar as etapas integrantes do estudo de caso, o autor

salienta a importância de confirmar se o problema escolhido pode ser verificado por esta abordagem.

O estudo de caso não é adequado, por exemplo, para promover a descrição precisa das características de uma população ou para mensurar o nível de correlação entre variáveis, e menos ainda para verificar hipóteses causais. Sua utilização maior é em estudos exploratórios e descritivos, mas também pode ser importante para fornecer respostas relativas a causas de determinados fenômenos. Por exemplo, quando se deseja verificar quanto uma população consome, realiza-se um levantamento. Quando, porém, deseja-se verificar as razões que determinam a preferência por esse produto, o levantamento pode mostrar-se insuficiente e, conseqüentemente, sugere-se a realização de um estudo de caso. Nessa hipótese, tal delineamento torna-se recomendável exatamente para proporcionar maior nível de profundidade, para transcender ao nível puramente descritivo proporcionado pelo levantamento (GIL, 2002, p. 138).

Em paralelo, Yin (2002) sugere um esquema de categorização para o problema e as questões de pesquisa, ao considerar as seguintes premissas para a escolha da estratégia: “quem”, “o que”, “onde”, “como” e “por que”. Este autor salienta alguns critérios para o delineamento dos estudos de caso: (a) forma da questão de pesquisa enquanto “como e/ou por que”; (b) não exigência de controle sobre eventos comportamentais e; (c) deve focalizar acontecimentos contemporâneos.

Para resumir, a primeira e mais importante condição para se diferenciar as várias estratégias de pesquisa é identificar nela o tipo de questão que está sendo apresentada. Em geral, questões do tipo "o que" podem ser tanto exploratórias (em que se poderia utilizar qualquer uma das estratégias) ou sobre predominância de algum tipo de dado (em que se valorizaria levantamentos ou análises de registros em arquivo). É provável que questões "como" e "por que" estimulassem o uso de estudos de caso, experimentos ou pesquisas históricas (YIN, 2002, p. 26).

Para a verificação do problema proposto, *Quais implicações das políticas curriculares voltadas à Educação do Campo estão presentes nas escolas do campo que ofertam os anos finais do ensino fundamental da Rede Municipal de Cachoeira do Sul?*, pretendeu-se focar nas práticas dos educadores/as e gestores/as das escolas escolhidas para este estudo. Desta forma, é proposta a investigação sobre como as políticas curriculares existentes relacionadas à Educação do Campo estão integradas ao contexto analisado.

Conforme discutido no capítulo 3, a Educação do Campo no Brasil é fruto de décadas de lutas protagonizadas pelas diversas populações camponesas representadas por movimentos sociais. Historicamente, as propostas curriculares e

demais diretrizes para as escolas do campo brasileiro foram oriundas dos espaços urbanos e atendem a determinados interesses econômicos. Assim, este estudo pretendeu investigar se o direito à educação do campo é garantido nas escolas do campo do município de Cachoeira do Sul.

2.3.2 Delimitação do caso

Para Gil (2002) a delimitação do caso é uma ação complexa, considerando as subjetividades do objeto escolhido para o estudo de caso. “A totalidade de um objeto, seja ele físico, biológico ou social, é uma construção intelectual. Não existem limites concretos na definição de qualquer processo ou objeto” (GIL, 2002, p. 138). Para dar conta dos processos planejados para esta pesquisa, foram estabelecidos alguns critérios de modo a delimitar o caso.

O primeiro deles é quanto ao espaço de abrangência do estudo, entre as dezesseis escolas do campo pertencentes à Rede Municipal de Cachoeira do Sul, foram selecionadas aquelas que ofertam o Ensino Fundamental completo, portanto nove escolas. Na escolha dos sujeitos da pesquisa, foram definidos como integrantes as/os educadoras/es dos anos finais do Ensino Fundamental, as/os gestoras/es (cargos de direção e vice-direção, conforme organização do município) das nove escolas, considerando que ambas funções influenciam no contexto das questões de pesquisa e, durante a coleta e a análise dos dados, duas educadoras integrantes da SMEd responsáveis pela criação da estrutura da COMDECampo foram adicionadas ao grupo de colaboradores. Temporalmente foram pesquisadas as práticas dos últimos cinco anos letivos (entre 2016 e 2021) antecedentes ao momento dos questionários e entrevistas e o ano letivo em curso (2022), ponderando o período de ensino remoto durante a quase totalidade de 2020 e parte considerável de 2021.

2.3.3 Levantamento bibliográfico

Pertencente às etapas citadas por Yin (2002) para o desenvolvimento de um estudo de caso, o levantamento bibliográfico ocorre desde o início da pesquisa, permanecendo ativo inclusive durante a análise dos dados. A citação a seguir ilustra o pensamento do autor:

A bibliografia, se necessário, sempre poderá ser melhorada posteriormente com novas citações, mas, de um modo geral, as principais citações serão tratadas durante a revisão da literatura do caso. [...] Também é possível se rascunhar a seção metodológica nesse estágio porque os procedimentos principais para a coleta e a análise de dados devem ter feito parte do projeto do estudo de caso (YIN, 2002, p. 175).

Entre as questões desta pesquisa está: *Quais as políticas públicas e curriculares da Educação do Campo estão presentes nas práticas pedagógicas dos anos finais das escolas do campo da Rede Municipal de Cachoeira do Sul? Como requisito para a verificação desta questão, no terceiro capítulo revisou-se a literatura acerca da Educação do Campo e suas políticas discutidas em teses, dissertações e artigos recentes. Discutiu-se também alguns marcos regulatórios relacionados à Educação do Campo, além dos referenciais curriculares nacional, estadual e municipal, necessários para a contextualização do problema escolhido para este estudo de caso.*

Complementarmente à revisão sistemática de literatura presente no próximo capítulo deste estudo, foram utilizadas outras bibliografias de apoio durante as etapas da pesquisa. Utilizou-se livros, bibliotecas virtuais, artigos, pesquisas realizadas por grupos certificados, entre outras possíveis fontes, tanto para compor a fundamentação teórica, quanto para a análise dos dados construídos.

2.3.4 Definição dos instrumentos de coleta de dados

Inicialmente, a coleta de dados compreendeu a análise documental referente aos marcos regulatórios ligados à Educação do Campo presentes na legislação nacional: a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas escolas do campo (BRASIL, 2002, 2008) e o Decreto nº 7.352 que dispõe sobre a política de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (BRASIL, 2010). Além desses, também os documentos referentes às diretrizes curriculares nacionais (BRASIL, 2018), estaduais (RIO GRANDE DO SUL, 2018) e municipais (CACHOEIRA DO SUL, 2019b).

A pesquisa documental assemelha-se muito à pesquisa bibliográfica. A diferença essencial entre ambas está na natureza das fontes: Enquanto a pesquisa bibliográfica se utiliza fundamentalmente das contribuições dos diversos autores sobre determinado assunto, a pesquisa documental vale-se de materiais que não recebem ainda um tratamento analítico, ou que ainda

podem ser reelaborados de acordo com os objetos da pesquisa. (...) A pesquisa documental apresenta uma série de vantagens. Primeiramente, há que se considerar que os documentos constituem fonte rica e estável de dados. Como os documentos subsistem ao longo do tempo, tornam-se a mais importante fonte de dados em qualquer pesquisa de natureza histórica (GIL, 2002, p. 46).

A coleta dos dados realizou-se ainda através da utilização de outros dois meios distintos: questionário e entrevista. Levando em conta a quantidade de educadores/as e gestores/as das escolas do campo selecionados/as para este estudo de caso, optou-se pelo questionário na primeira interação com os colaboradores da pesquisa. Gil (2002) apresenta algumas vantagens do questionário em relação à entrevista, como o alcance de um número maior de pessoas e a não interferência das opiniões do entrevistador nas contribuições dos colaboradores.

Em um primeiro momento, disponibilizou-se questionário (Apêndice C) composto por perguntas abertas e fechadas para todas/os as/os educadoras/es e gestoras/es integrantes do cenário definido para o estudo. O Google Formulários foi utilizado como ferramenta nesta etapa. Para contextualizar a pesquisa e sensibilizar os colaboradores à participação, foi proposta a realização dos questionários durante a primeira formação docente do ano letivo realizada em cada escola, entre os meses de março ou abril de 2022. Ao final do questionário, foi perguntado aos colaboradores sobre seu interesse e disponibilidade para a realização das entrevistas semiestruturadas.

Inicialmente, esta estratégia de aproximação para a participação na pesquisa não obteve o resultado esperado, considerando a baixa adesão dos colaboradores em potencial. Desta forma, em reunião presencial com a secretária de educação e a diretora pedagógica da pasta, foi apresentada a relevância da pesquisa e a importância da participação das/os educadoras/es. Apesar do auxílio da Secretaria Municipal de Educação, pouco se avançou no número de participantes. Então, foram visitadas quatro escolas integrantes do cenário investigado para a sensibilização dos sujeitos. Não foi possível visitar as demais escolas considerando a distância considerável destas em relação à zona urbana e o difícil acesso causado pela má conservação das estradas de chão.

Após o término do período de disponibilização dos questionários, foram obtidas 18 participações entre as cerca de 60 possíveis. Assim, foram selecionados cinco colaboradores disponíveis para a realização de entrevistas semiestruturadas

(Apêndice D), as quais possibilitaram maior aprofundamento nas questões de pesquisa a partir das contribuições colhidas. A escolha se deu a partir de critérios geográficos considerando a localização da escola do sujeito no território municipal, para cobrir o maior número de distritos e localidades possíveis. Após esta etapa, foram realizadas outras duas entrevistas semiestruturadas (Apêndice E), com o propósito para o detalhamento da atuação da COMDECampo nas comunidades do campo de Cachoeira do Sul. Este acréscimo atendeu à importância das atuações da Comissão ressaltadas pelos colaboradores das duas primeiras etapas, conforme será detalhado durante o quarto capítulo.

O estudo de caso é a estratégia escolhida ao se examinarem acontecimentos contemporâneos, mas quando não se podem manipular comportamentos relevantes. O estudo de caso conta com muitas das técnicas utilizadas pelas pesquisas históricas, mas acrescenta duas fontes de evidências que usualmente não são incluídas no repertório de um historiador: observação direta e **série sistemática de entrevistas** (YIN, 2002, p. 27, grifo nosso).

Os instrumentos selecionados para utilização com os sujeitos da pesquisa, questionário e entrevista, foram validados a partir de testes (GIL, 2002) realizados com dois educadores da EMEF Nossa Senhora de Fátima, cujos perfis pertencem àqueles selecionados para o estudo.

2.3.5 Escolha do procedimento de análise dos dados coletados

Os dados coletados foram analisados a partir da Análise Textual Discursiva, conforme discutido por Moraes e Galiuzzi (2020). Essa proposta sugere quatro momentos em sua perspectiva: (a) redução dos dados coletados em partes menores, (b) organização destas partes segundo categorias estabelecidas pelo pesquisador amparado pelos fundamentos da análise textual discursiva, (c) contato com as informações obtidas pelo diálogo com a totalidade do texto e (d) o desvelamento auto-organizado dos significados apreendidos dos sujeitos da pesquisa.

[...] a análise textual qualitativa pode ser compreendida como um processo auto-organizado de construção de compreensão em que novos entendimentos emergem de uma seqüência recursiva de três componentes: desconstrução dos textos do corpus, a unitarização; estabelecimento de relações entre os elementos unitários, a categorização; o captar do novo emergente em que a nova compreensão é comunicada e validada. Esse processo em seu todo pode ser comparado com uma tempestade de luz. O processo analítico consiste em criar as condições de formação dessa

tempestade em que, emergindo do meio caótico e desordenado, formam-se flashes fugazes de raios de luz iluminando os fenômenos investigados, que possibilitam, por meio de um esforço de comunicação intenso, expressar novas compreensões atingidas ao longo da análise (MORAES, 2003, p. 192).

Moraes e Galiazzi (2020) estabelecem quatro focos da Análise Textual Discursiva, o primeiro deles, a desmontagem dos textos divide a totalidade em fragmentos, criando unidades para análise, pode ser denominado também como unitarização, na qual cada unidade de sentido recebe um rótulo. A etapa seguinte é o estabelecimento de relações, o qual associa as unidades anteriormente separadas de acordo com as suas convergências, construindo um conjunto hierárquico e harmônico de categorias, organizado entre: categorias iniciais, categorias intermediárias e categorias finais.

O processo de categorização pode ser a priori, quando o pesquisador recorre a categorias previamente estabelecidas ou a partir da construção de categorias emergentes, este recurso permite o estabelecimento de categorias através da aproximação e escuta em relação ao corpus de análise por parte do pesquisador (MORAES; GALIAZZI, 2020). Nesse estudo, a segunda opção foi eleita considerando a imprevisibilidade e pluralidade das contribuições dos sujeitos de pesquisa. Considera-se a apreensão das categorias emergentes mais coerente e harmônica com os objetivos do estudo. Sobre as características de cada método, os autores comentam:

No processo de categorização a priori ou fechado as categorias são predeterminadas, ou seja, fornecidas de antemão. [...] Ainda que essa abordagem de análise possa vincular-se a pesquisas qualitativas, ela valoriza dimensões próximas de abordagens mais voltadas à verificação de hipóteses, quantificação e enumeração, valorizando a objetividade [...].

O processo de categorização a priori apresenta certos riscos. **A imposição prematura de um esquema rígido de categorias pode implicar a perda de dados significativos que não têm categorias para enquadrá-los.** (...)

As categorias emergentes não são previstas de antemão, mas construídas a partir dos dados e informações obtidos das pesquisas. O processo de construção desse tipo de categoria implica a organização de estruturas de vários níveis, indo o movimento das categorias mais específicas e de menor amplitude para as mais gerais e amplas (MORAES; GALIAZZI, 2020, p. 109-110, grifo nosso).

Após, segue-se para a captação do novo emergente, ocorre pela interpretação oferecida pelas duas primeiras etapas: “O metatexto resultante desse processo representa um esforço de explicitar a compreensão que se apresenta como produto de uma combinação dos elementos construídos ao longo dos passos anteriores”

(MORAES; GALIAZZI, 2020, p. 34). O último foco é o processo auto-organizado, no qual são compostas as compreensões. Este momento é único, considerando a especificidade do estudo, de tal forma que, os resultados da análise são imprevisíveis.

A Análise Textual Discursiva possui como propósito:

[...] aprofundar a compreensão dos fenômenos que investiga a partir de uma análise rigorosa e criteriosa desse tipo de informação, isto é, não pretende testar hipóteses para comprová-las ou refutá-las ao final da pesquisa; a intenção é a compreensão (MORAES, 2003, p. 191).

As pesquisas qualitativas voltam-se às análises textuais a partir de textos preexistentes, como livros ou artigos (MORAES, 2003), ou, como neste estudo, por meio da produção do próprio material de investigação, valendo-se de documentos, questionários e entrevistas.

2.3.6 Elaboração do protocolo de pesquisa

De acordo com Gil (2002, p. 140), o protocolo de pesquisa se configura no “documento que não apenas contém o instrumento de coleta de dados, mas também define a conduta a ser adotada para sua aplicação. O protocolo constitui, pois, uma das melhores formas de aumentar a confiabilidade do estudo de caso”. No Quadro 5, são apresentadas as etapas realizadas para a apresentação da pesquisa à mantenedora das escolas integrantes do cenário de pesquisa e os demais processos afins do estudo, conforme as seções sugeridas por Yin (2002) para integrarem o desenvolvimento do protocolo de pesquisa.

Quadro 5 - Etapas da pesquisa

(continua)

Etapa	Processos
Etapa 1 – Contato com a Secretaria Municipal de Educação para a autorização da pesquisa.	Apresentou-se no setor de Protocolo da SMEd: Carta de Apresentação do Projeto de Pesquisa; resumo e objetivos do Projeto de Pesquisa; lista de e-mails de educadoras/es gestoras/es e; Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) – Apêndice B.
Etapa 2 – Contato com as escolas selecionadas para a apresentação dos propósitos do estudo.	Envio de e-mails e/ou ligações telefônicas para as/os gestoras/es.
Etapa 3 – Envio e realização dos questionários.	Envio do link do questionário (disponibilizado pelo Google Forms) através dos grupos das escolas em aplicativos de mensagens instantâneas (WhatsApp) – Apêndice C.

(conclusão)

Etapa	Processos
Etapa 4 – Realização de encontro com a secretária de educação e diretora pedagógica.	Reunião presencial com a secretária de educação e diretora pedagógica para apresentação da pesquisa.
Etapa 5 – Visita às escolas integrantes da pesquisa.	Visitas às escolas para conversas com os potenciais participantes da pesquisa para sensibilização.
Etapa 6 – Realização da primeira fase das entrevistas semiestruturadas.	Realização das entrevistas semiestruturadas de forma presencial e on-line (através do Google Meet) – Apêndice D.
Etapa 7 – Realização da segunda fase das entrevistas semiestruturadas.	Realização das entrevistas semiestruturadas de forma presencial – Apêndice E.

Fonte: Elaborado pelo autor (2022).

3 REFERENCIAL TEÓRICO

3.1 EDUCAÇÃO DO CAMPO E CURRÍCULO: PESQUISAS SOBRE OS CONTEXTOS DAS ESCOLAS NO/DO CAMPO BRASILEIRO

Para contribuir com este estudo e conhecer as produções existentes, realizou-se a revisão da literatura produzida sobre Educação do Campo e suas respectivas políticas públicas no campo da Educação Básica, temas discutidos neste projeto. Tal levantamento ocorreu na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e no Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

Na pesquisa realizada no sítio da BDTD, em setembro de 2021, foram selecionados, através da busca avançada a opção “Todos os campos”, os descritores “Educação do Campo” e “Políticas Públicas”, em Língua Portuguesa ou Espanhola nos últimos cinco anos, entre 2016 e 2021. Esta busca apontou 2676 dissertações ou teses. Escolheu-se aplicação do filtro temporal pois, sem este recurso, a quantidade de resultados restava demasiadamente extensa. Modificando a consulta com os mesmos descritores, porém ao delimitar a pesquisa por “Assunto”, foram obtidos 39 resultados. Os descritores “Educação do Campo” e “Políticas Curriculares”, em conjunto com os demais critérios utilizados na pesquisa anterior, ofereceram quatro resultados, entre teses e dissertações.

As produções analisadas tratam de diversos cenários e abordagens, considerando a pluralidade de contextos do campo brasileiro, marcos regulatórios e suas implicações sobre a Educação Básica e o Ensino Superior. Entre os resultados da busca, cinco pesquisas foram consideradas relevantes para este projeto, as quais são apresentadas no Quadro 6.

Quadro 6 - Resultados da revisão de literatura na BDTD

Autor/a	Título	Tipo	Instituição	Ano	Palavras-chave
Tatiane Rodrigues de Souza	Caracterização e análise das escolas no campo no município de Jataí-GO	Dissertação	UFG	2016	Escolas no Campo; Educação no/do campo; Políticas Públicas; Agricultura capitalista; Jataí.
Paoline Bresolin	Políticas de currículo para a educação do campo no Rio Grande do Sul: um estudo sobre o conhecimento escolar	Dissertação	UFFS – Campus Chapecó	2016	Currículos; Educação rural; Educação do Campo; Políticas curriculares; Políticas públicas; Educação básica.
Itamar Porto	Concepções e percepções de educação do campo na Escola Municipal Boa Esperança Sorriso – MT	Dissertação	UFMT	2016	Educação do Campo; Políticas; Currículo; Formação dos professores.
Carla Inês Dillenburg	Escolas do interior do Município de Cerro Largo: uma análise de seus projetos político-pedagógicos e práticas pedagógicas	Dissertação	UFFS – Campus Cerro Largo	2018	Educação ambiental; Educação no Campo; Políticas públicas; Cerro Largo; Comunidade escolar.
Silvete Mileia Ferreira	Educação do campo e suas práticas na EE Dom Francisco das Chagas	Dissertação	UFJF	2019	Educação do Campo; Currículo; Projeto Político Pedagógico.

Fonte: Elaborado pelo autor (2022).

A dissertação construída por Souza (2016) busca analisar se a pluralidade identitária dos povos do campo está presente nas escolas do campo da Rede Municipal de Jataí, Goiás. A autora utiliza entrevistas com educadores, documentos escolares como Projetos Pedagógicos e livros didáticos para relacionar as práticas pedagógicas realizadas no interior de Jataí com as políticas públicas educacionais e curriculares da Educação do Campo. Entre os resultados do seu estudo, Souza comenta a ênfase de uma educação urbanocêntrica nas escolas situadas no campo de Jataí, comprometidas com práticas comuns às escolas urbanas e completamente alheias às populações do campo. Percebe, também, como a agricultura capitalista de base latifundiária se beneficia desta educação descomprometida às necessidades camponesas, ao se perpetuar e se legitimar naquele espaço.

A segunda dissertação eleita, de Bresolin (2016, p. 11), relaciona estudos curriculares e Educação do Campo a partir da seguinte perspectiva: “Quais sentidos de conhecimento escolar são privilegiados nas políticas curriculares para as Escolas do Campo no Rio Grande do Sul”. Para tanto, a autora reúne os documentos orientadores vigentes para a Educação do Campo no Rio Grande do Sul além das discussões acerca das concepções sobre currículo. Sobre os resultados da pesquisa,

Bresolin aponta quatro sentidos de conhecimento escolar presentes nas redações dos documentos, entre eles justiça social e necessidade de um currículo diferenciado para as populações do campo.

Porto (2016) pesquisa a comunidade escolar de uma escola do campo, gestores, educadores, educandos e familiares, em Sorriso-MT. Sua dissertação busca compreender se os preceitos da Educação do Campo estão inseridos durante as formações docentes, realizadas pela Rede Municipal de ensino, e nas práticas escolares. Para tanto, relaciona os marcos regulatórios e as políticas públicas afins com o contexto pesquisado, a partir de entrevistas, análise documental e bibliográfica. Os resultados apontam distanciamento do currículo, do Projeto Pedagógico e das formações em relação às propostas da Educação do Campo.

A seguinte dissertação selecionada pesquisa as duas escolas do campo situadas em Cerro Largo (RS). Dillenburg (2018) investiga as práticas pedagógicas de ambas escolas com o propósito de relacioná-las às políticas públicas voltadas à Educação do Campo e suas propostas de desenvolvimento local sustentável. Metodologicamente, a autora dialoga com educandos, educadores e Projetos Pedagógicos. Assim como a dissertação de Souza, a pesquisa de Dillenburg percebe a ausência da Educação do Campo e suas políticas públicas e curriculares nas escolas, cujas práticas observadas possuíam orientação urbanocentrista.

Por fim, dentre as dissertações escolhidas, Ferreira (2019) pesquisa o contexto de uma escola no interior do município de Ervália-MG. Seu objetivo é analisar se a “proposta curricular da escola contribui ou não para a consolidação do direito à educação dos alunos” (FERREIRA, 2019, p. 16), considerando as especificidades garantidas às populações do campo. A autora utiliza entrevistas com educadores, análises dos documentos curriculares e autores representativos da Educação do Campo, como Paulo Freire, Miguel Arroyo e Roseli Caldart para responder sua questão de pesquisa. Ferreira observa em seus resultados a descontinuidade das ações ligadas à Educação do Campo na escola pesquisada, como em momentos ou datas específicas, insuficiente para oferecer o pleno direito à educação para a referida comunidade escolar.

Ainda na BDTD, realizou-se outro levantamento com os descritores “Educação do Campo”, “Políticas Públicas” e “Ensino Fundamental” na opção “Todos os Campos”, também em Língua Portuguesa e Espanhola nos últimos cinco anos. A partir do resultado alcançado, 452 teses ou dissertações, foi aplicado filtro para a

busca avançada no campo “Assunto”. Foi localizada uma dissertação escrita em 2020, porém a mesma foi descartada da pesquisa pois concentrou-se nas possíveis contribuições da aplicação das avaliações pertencentes ao Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) nas formulações de políticas públicas em determinada Rede Municipal.

Para ampliar a revisão de literatura na BDTD pesquisou-se, também através da busca avançada, a combinação dos descritores “Educação do Campo”, “Pedagogia da Alternância” e “Ensino Fundamental” em conjunto aos demais critérios anteriores, porém este levantamento não retornou nenhum item. Também os descritores combinados “Educação do Campo”, “Políticas Públicas” e “Pedagogia da Alternância” não ofereceram resultados.

Também em setembro de 2021, no Portal de Periódicos da CAPES, pesquisou-se inicialmente o descritor “Educação do Campo”, em publicações dos últimos cinco anos, cuja busca apontou 316 resultados. Para reduzir a quantidade de publicações e possibilitar maior detalhamento nas análises das mesmas, foi inserido o descritor “Políticas públicas” no levantamento que resultou 36 publicações, entre as quais 16 em Língua Portuguesa e uma em Língua Espanhola.

No mesmo portal, utilizando os mesmos critérios acima detalhados, foram pesquisados os descritores “Educação do Campo” e “Políticas Curriculares” combinados. Este levantamento ofereceu dois resultados, ambos artigos científicos, sendo um deles considerado relevante para este estudo. O outro artigo encontrado foi descartado pois voltou-se à atuação de gestores escolares de escolas do campo durante o período de ensino remoto, especificamente nas formas de comunicação utilizadas para o contato com educandos, provocado pela pandemia do Coronavírus.

Nos retornos das buscas citadas, foi possível observar um cenário variado de pesquisas, tanto na Educação Básica quanto no Ensino Superior, análises de políticas educacionais específicas, como o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA) e os cursos de Licenciatura em Educação do Campo, além de estudos de caso (Quadro 7).

Quadro 7 - Resultados da revisão de literatura no Portal de Periódicos da CAPES

Autoras/es	Título	Tipo	Periódico	Ano	Palavras-chave
Kelly Brasil e Valdeci Luiz dos Santos	O cotidiano escolar na visão de professoras da educação do campo na região leste do estado de Mato Grosso do Sul: um estudo de caso	Artigo científico	Revista de Educação Popular	2016	Prática docente; Políticas Públicas; Educação do Campo.
Tânia Lima e Mariana Dormevil	Produção de currículo em uma escola do campo: uma análise sobre inclusão	Artigo científico	Revista Roteiro	2021	Políticas curriculares; Educação do Campo; Inclusão.

Fonte: Elaborado pelo autor (2022).

O artigo “O cotidiano escolar na visão de professoras da educação do campo na região leste do estado de Mato Grosso do Sul: um estudo de caso” (BRASIL; SANTOS, 2016) foi considerado relevante para esta pesquisa, pois analisa quais políticas públicas ligadas à Educação do Campo estão presentes nas práticas de educadores na escola analisada pelos autores. Entre os resultados observados, está a aplicação de um currículo pronto, oriundo dos espaços urbanos. O desconhecimento sobre os conceitos ligados à Educação do Campo, diagnosticado entre os educadores entrevistados, também integram os resultados da pesquisa.

A outra publicação selecionada, “Produção de currículo em uma escola do campo: uma análise sobre inclusão”, investiga a presença dos saberes e práticas locais no currículo de uma escola do campo em relação aquelas habilidades e competências consideradas comuns pela BNCC (LIMA; DORMEVIL, 2021). A partir de entrevistas com educadores e educandos, documentos oficiais e amparo teórico, as autoras perceberam o distanciamento de algumas das habilidades exigidas pela BNCC em relação ao cotidiano dos estudantes. Além de um currículo comum às escolas urbanas, estranho às demandas dos movimentos sociais ligados ao campo brasileiro.

Em outra busca no Portal de Periódicos da CAPES foram pesquisados os descritores “Educação do Campo” e “Ensino Fundamental” combinados em publicações escritas nos últimos cinco anos e obtido apenas um resultado. O artigo foi descartado para esta pesquisa, pois seu foco principal foi a educação ambiental.

Mantendo o recorte temporal, utilizando a combinação dos descritores “Educação do Campo” e “Pedagogia da Alternância” resultaram 13 artigos em Língua Portuguesa e outros dois em Língua Espanhola. Algumas destas publicações relatam análises de contextos das práticas ligadas à Pedagogia da Alternância em Escolas Famílias Agrícolas em seus respectivos cursos de Ensino Médio. Em nova busca a

partir da combinação dos descritores “Pedagogia da Alternância” e “Ensino Fundamental” não foram obtidos resultados no Portal de Periódicos da CAPES.

3.2 BREVE HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO NO BRASIL

Para discutir as origens e a história da Educação do Campo no Brasil se faz necessário considerar os contextos históricos, sociais e econômicos de cada época. Seja durante sua gênese, seus processos constitutivos, sua consolidação enquanto direito coletivo e o cenário atual. Antes de se alcançar o conceito de Educação do Campo, tal como se concebe atualmente, qual ideia de educação e campo se tinha no Brasil?

Antes do período republicano brasileiro, invadido por ditaduras e atualmente ameaçado por outra, antes também da experiência monárquica, o Brasil foi colônia, a América portuguesa, ainda com outro desenho territorial. Comumente quando se pesquisa ou escreve sobre a história do Brasil, ou a história da educação brasileira, o ponto de partida é o ano de 1500. Este ponto de partida também pode ser chamado de conquista, colonização, descoberta, ou início do processo civilizatório, a depender da opção consciente de quem escreve.

O período anterior a este acontecimento pode ser monoliticamente conhecido por Brasil pré-cabralino, Brasil pré-histórico ou se estender para o continente, há o termo América pré-colombiana, todos eles carregados por uma perspectiva eurocêntrica. As histórias dos povos originários, das diferentes etnias africanas e de diversas minorias, como os povos do campo, são colocadas em prateleiras inferiores pela história oficial brasileira. Como as histórias das primeiras nações do nosso país foram intencionalmente apagadas pelos invasores portugueses, este breve histórico da educação e do campo brasileiros se inicia a partir do período colonial, levando em consideração o recorte deste estudo.

De acordo com Viero e Medeiros (2018), não havia preocupação em se pensar em uma educação voltada às diferentes realidades dos espaços rurais, apesar de a maior parte da população viver no campo durante a época colonial brasileira, entre 1500 e 1822. A partir de 1549 a educação na colônia foi delegada aos Jesuítas, que tinham como principal objetivo a catequização das populações indígenas e posteriormente dos negros escravizados. A conversão ao cristianismo não era a única concessão exigida às populações subjugadas. Por consequência, ao assumir a fé

cristã, um conjunto de elementos identitários eram forçosamente modificados: tais como a língua, as vestimentas, os diferentes saberes e fazeres, além de cada uma das religiões originais. Algumas décadas depois, foram criadas escolas de humanidades exclusivas para os filhos dos colonos voltadas aos saberes ensinados nas instituições europeias, como Filosofia e Teologia (cristãs) e um currículo baseado no Trivium medieval: quatro anos de Gramática, um de Dialética e o último ano dedicado à Retórica (SAVIANI, 2011).

No período colonial, a Coroa portuguesa outorgava sesmarias para indivíduos capazes de explorar economicamente as terras reais, concessões que poderiam ser retomadas caso não gerassem riquezas conforme os padrões estabelecidos (OLIVEIRA; FARIA, 2009). Embora não fossem proprietários de fato, os senhores de terras se encarregavam da administração total do espaço que lhe cabia, de forma que a educação no campo nesta época dependia do seu interesse particular. Este grupo social representava uma fração bem específica da população naquele momento: os senhores de terra eram homens, brancos, cristãos, que se constituíam em “homens bons”, conforme ditava a Lei de Sesmarias de 1375.

Marinho (2008) ressalta que o trabalho no campo era totalmente braçal, portanto a exigência de alfabetização ou outros predicados educacionais não eram percebidos como necessários aos trabalhadores. Na perspectiva lusitana, a colônia era espaço de exploração, os lucros daqui derivados eram destinados para Portugal, não sendo revertidos para o desenvolvimento local. Desta forma, a grande maioria da população brasileira, predominantemente rural, formada por mulheres, indígenas, negros livres e negros escravizados não tinham acesso à educação devido às condições sociais impostas pela Coroa.

Após a independência do Brasil, o cenário relativo à concentração fundiária, economia agroexportadora, mão de obra escrava e indiferença à educação da população do campo não se alterou durante o Primeiro Império. Segundo Oliveira e Faria (2009), a Lei de Terras de 1850 foi criada para modernizar, pela ótica das elites econômicas, e adaptar o Brasil ao recente conceito de propriedade privada criado pelo capitalismo. Esta lei restringiu as novas ocupações de terras apenas através da compra e venda, ou ainda por autorização real. Aos então ocupantes das terras foi entregue o título de propriedade. Bastava ao requerente descrever os limites da sua propriedade à Paróquia da sua jurisdição: prevalecia tão somente a fé pública da palavra dos “homens bons”. Tal lei oficializou um abismo no Brasil: enquanto uma

minoria específica da população garantiu acesso à terra, um enorme contingente populacional foi excluído deste direito, por não possuir meios para a compra de terras. Durante o Segundo Império, a chegada dos imigrantes europeus ao Brasil para substituir a mão de obra escrava, provocou as primeiras iniciativas de uma educação destinada à população do campo:

O campo foi associado como um espaço de oportunidades para atividades econômicas e lucro, o que corroborou para o olhar de uma educação de cartilha tecnicista [...], como também para negação da sua identidade enquanto território de relações socioculturais. Com a chegada dos imigrantes europeus, no segundo Império apareceram os primeiros ensaios em relação à educação rural, ainda que com muita resistência, foram se instalando algumas escolas conforme os ideais trazidos dos seus países de origem, não tendo, porém, forças para se difundirem para o interior do Brasil. [...] as escolas agrícolas criadas nesse período não possuíam os instrumentos necessários para o seu funcionamento. A proposta de educação para as escolas do campo eram as mesmas criadas para as escolas urbanas (VIERO; MEDEIROS, 2018, p. 17).

Após décadas de lutas e resistências da população negra, livre ou escrava, e dos movimentos abolicionistas, conquistou-se o fim da escravidão no Brasil em 1888. Interligado a este marco, no ano seguinte, iniciou-se a República. A questão da terra foi debatida entre grupos de republicanos, mas o setor favorável à manutenção dos latifúndios prevaleceu ante os defensores da ampliação ao acesso à terra. Assim, apesar da alteração na forma de governo, a República nasce mantendo os privilégios de uma parcela da sociedade.

Do início da República até 1930 ocorre um processo de transição entre os modelos agroexportador e industrial no Brasil. Com a crescente demanda por mão de obra nas indústrias urbanas, a população rural inicia a migração para as cidades neste período. Já na Era Vargas, a Constituição de 1934 realizava algumas previsões e garantias para a então chamada educação rural:

Art. 121 § 4º – O trabalho agrícola será objeto de regulamentação especial, em que se atenderá, quanto possível, ao disposto neste artigo. Procurar-se-á fixar o homem no campo, cuidar da sua educação rural, e assegurar ao trabalhador nacional a preferência na colonização e aproveitamento das terras públicas.

Art. 156 Parágrafo único – Para a realização do ensino nas zonas rurais, a União reservará no mínimo, vinte por cento das cotas destinadas à educação no respectivo orçamento anual (BRASIL, 1934).

A mesma Carta previa a gratuidade e a obrigatoriedade do ensino primário, definido como obrigação do Estado. Garantindo-se, assim, o direito à educação para

toda a população brasileira (MARINHO, 2008). Durante a ditadura do Estado Novo surgiram novos olhares para a educação da população do campo, entre as propostas estava o Ruralismo Pedagógico:

Porém, é com o Estado Novo, em 1937, que se fortaleceu a preocupação com a educação no campo, objetivando a expansão do ensino rural e do folclore. [...] Era necessário alfabetizar sem se descuidar da disciplina e do civismo.

Essa preocupação com a educação rural começou a ganhar forma devido ao grande fluxo migratório do campo para a cidade – processo de industrialização que começava a se instalar no país. Com a saída dos homens do campo para trabalhar nas indústrias da cidade, houve a criação de um projeto chamado Ruralismo Pedagógico, que atendia aos interesses dos fazendeiros em manterem essa população no campo. Mais uma vez, a educação rural se propaga não para atender aos sujeitos do campo, mas sim atender aos interesses de oligarquias rurais e conter o fluxo migratório (SANTOS; VINHA, 2018, p. 4).

Embricado com o surgimento do movimento operário, nascem os movimentos de Educação Popular. Estas iniciativas se caracterizam pela reação aos modelos tradicionais impostos pelos governos dominados pelas elites, que propunham uma educação verticalizada, a partir de conteúdos definidos por políticos e técnicos sem ligação alguma com os saberes e necessidades populares. Para discutir e superar essa educação tradicional, educadores se movimentaram para propor uma educação centrada na cultura popular, capaz de contextualizar e valorizar tais práticas e conhecimentos. Fávero (1983) aponta que durante a década de 1960 iniciativas de alfabetização foram criadas e suas ações centradas na cultura popular e na educação como meio de luta. Um dos principais pensadores e figura ativa nestes processos foi Paulo Freire, que sistematizou uma pedagogia capaz de pensar suas práticas a partir do cotidiano dos educandos e expor as desigualdades da sociedade.

Entre as várias iniciativas ligadas à educação e cultura popular, estão as “40 horas de Angicos”, programa colocado em prática em 1962 pelo governo estadual do Rio Grande do Norte embasado nas concepções de alfabetização de Paulo Freire. A partir dos temas geradores discutidos por Freire, o objetivo era alfabetizar e formar posicionamento crítico em um programa de 40 horas de atividades. Com um método de trabalho a partir do cotidiano dos educandos e provocado a partir da sua realidade, a quase totalidade dos participantes concluíram o programa. Também no Rio Grande do Norte, em Natal, outra iniciativa foi colocada em prática, entre os anos 1961 e 1964, “De Pé no Chão Também se Aprende a Ler” propunha a alfabetização de crianças a

partir de espaços educativos alternativos àqueles tradicionais, como espaços comunitários, escolas “ecológicas” e após, nas casas dos moradores.

Após o Estado Novo, o Brasil experimentou um breve período democrático, ora com governos mais alinhados ao capital externo e aos grandes empresários, ora com governos preocupados com as demandas populares, como o de João Goulart. Na Ditadura Militar muitas das experiências de cultura e educação populares foram interrompidas. Embora, ainda neste período, tenha ocorrido a criação do MST, herdeiro de outros movimentos anteriores pela luta ao direito à terra.

Brandão (2012) salienta que a Educação do Campo é fruto dos assentamentos do MST, motivada pelos anseios dos próprios assentados por uma educação capaz de contextualizar saberes, criar identidade e mobilização política.

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, 2008, p. 71).

Todo o processo educativo é pensado com o campo e não para o campo, no qual as comunidades são atuantes (MEURER; DAVID, 2008). A educação não é apenas local e folclórica, mas capaz de interligar os saberes do lugar com o global e de apresentar as práticas e saberes criados no campo como legítimos e próprios. Os educadores ligados a essa concepção devem ser do campo ou com ele estar identificado. As referências pedagógicas, culturais e históricas que provocaram as primeiras experiências nas escolas itinerantes do MST, ainda servem de base para a Educação do Campo atual.

Molina (2012) traça um paralelo entre as lutas dos povos do campo pelo acesso à terra, as demandas por políticas públicas e a Educação do Campo. Entre as exigências, lutas e conquistas, a autora destaca o engajamento para a criação do PRONERA e as I e II Conferência Nacional de Educação Básica do Campo (realizadas em 1998 e 2004). Quando, principalmente a partir da segunda conferência, o tema das políticas públicas foi colocado entre os pontos centrais da Educação do Campo. Neste momento inclusive esta própria denominação ganha representatividade, como contraponto e alternativa em relação à histórica educação rural, oriunda das áreas urbanas.

Desde então, houve a contraposição de sujeitos na luta entre demanda e negação de direitos e políticas públicas para os povos do campo: de um lado as forças hegemônicas representadas pelo capital nacional e estrangeiro, baseados no latifúndio e na monocultura e, de outro, os trabalhadores sem-terra e os agricultores familiares organizados através dos movimentos sociais, propondo uma policultura praticada em pequenas e médias propriedades, inspirada na agroecologia.

3.3 POLÍTICAS PÚBLICAS DA EDUCAÇÃO DO CAMPO

Aqui serão discutidas algumas políticas públicas relacionadas à Educação do Campo, porém circunscritas à Educação Básica. Portanto os marcos regulatórios referentes ao Ensino Superior, como as Licenciaturas em Educação do Campo (das diferentes áreas do conhecimento), não integrarão diretamente esta discussão.

A Lei nº 9.394/96, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), contém em seu artigo 28, e respectivos incisos, as seguintes previsões:

Os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação, às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente: I – conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural; II – organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas; III – adequação à natureza do trabalho na zona rural (BRASIL, 1996, p. 12).

Destaca-se o disposto no primeiro inciso: a garantia da inclusão de conteúdos específicos nos currículos das escolas do campo, relacionados aos saberes e fazeres das diferentes populações do campo. Portanto, a discussão em torno de práticas escolares contextualizadas ao campo não é apenas metodológica, ou seja, a mera adaptação do currículo urbano, mas também curricular, como assegurado na legislação.

O Parecer nº 36/2001, da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, cuja relatora foi Edla de Araújo Lira Soares, estabeleceu as Diretrizes Operacionais para Educação Básica nas Escolas do Campo. Este documento foi provocado pelas redações dos artigos 26 e 28 da LDB, pois os mesmos estabeleciam direitos às populações do campo, porém não definiam ou organizavam os meios para alcançar aqueles objetivos. Desta forma, a relatora busca discutir conceitos e garantir o oferecimento do disposto nos artigos citados:

Ora, se o específico pode ser entendido também como exclusivo, relativo ou próprio de indivíduos, ao combinar os artigos 26 e 28, não se pode concluir apenas por ajustamento. Assim, parece recomendável, por razões da própria Lei, que a exigência mencionada no dispositivo pode ir além da reivindicação de acesso, inclusão e pertencimento. E, neste ponto, o que está em jogo é definir, em primeiro lugar, aquilo no qual se pretende ser incluído, respeitando-se a diversidade e acolhendo as diferenças sem transformá-las em desigualdades. A discussão da temática tem a ver, neste particular, com a cidadania e a democracia, no âmbito de um projeto de desenvolvimento onde as pessoas se inscrevem como sujeitos de direitos. Assim, a decisão de propor diretrizes operacionais para a educação básica do campo supõe, em primeiro lugar, a identificação de um modo próprio de vida social e de utilização do espaço, delimitando o que é rural e urbano sem perder de vista o nacional (BRASIL, 2001, p. 18).

Ainda em seu parecer, no qual conclui apresentando voto favorável ao texto que propõe as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas escolas do campo, a relatora conceitua a própria Educação do Campo, o espaço do campo brasileiro em si e seus sujeitos:

A educação do campo, tratada como educação rural na legislação brasileira, tem um significado que incorpora os espaços da floresta, da pecuária, das minas e da agricultura, mas os ultrapassa ao acolher em si os espaços pesqueiros, caiçaras, ribeirinhos e extrativistas. O campo, nesse sentido, mais do que um perímetro não-urbano, é um campo de possibilidades que dinamizam a ligação dos seres humanos com a própria produção das condições da existência social e com as realizações da sociedade humana (BRASIL, 2001, p. 1).

De acordo com o exposto nas Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (DOEBEC), Resolução CNE/CEB nº 1 de 2002 e Parecer CNE/CEB nº 3 de 2008, cabe ao poder público oferecer acesso à Educação Básica e à Educação Profissional de Ensino Técnico às populações do campo (BRASIL, 2002, 2008). Esta educação deve-se pautar às realidades dos estudantes, seus saberes já existentes, à memória coletiva da comunidade e às demandas dos movimentos sociais relacionadas às necessidades coletivas desses povos. Assim, o documento define a constituição das identidades das escolas do campo.

A Resolução aponta a essencialidade dos projetos institucionais das escolas do campo discutirem a inserção dos estudantes no mundo do trabalho, perante os fundamentos de um “desenvolvimento social, economicamente justo e ecologicamente sustentável” (BRASIL, 2002, p. 1). Da mesma forma as pluralidades identitárias do campo brasileiro, nos aspectos sociais, culturais, políticos, econômicos, de gênero, geração e etnia deverão ser contempladas e consideradas nos projetos

pedagógicos das escolas. Estes preceitos são ainda discutidos nos artigos 12 e 13 das DOEPEC, sobre exercício da docência e formação de professores:

Art. 13. Os sistemas de ensino, além dos princípios e diretrizes que orientam a Educação Básica no país, observarão, no processo de normatização complementar da formação de professores para o exercício da docência nas escolas do campo, os seguintes componentes:

I – estudos a respeito da diversidade e o efetivo protagonismo das crianças, dos jovens e dos adultos do campo na construção da qualidade social da vida individual e coletiva, da região, do país e do mundo;

II – propostas pedagógicas que valorizem, na organização do ensino, a diversidade cultural e os processos de interação e transformação do campo, a gestão democrática, o acesso ao avanço científico e tecnológico e respectivas contribuições para a melhoria das condições de vida e a fidelidade aos princípios éticos que norteiam a convivência solidária e colaborativa nas sociedades democráticas (BRASIL, 2002).

O Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010, que dispõe sobre a política de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronea), reafirma a pluralidade identitária das populações do campo brasileiro mediante os aspectos anteriormente citados. Também define a oferta de ensino contextualizado e alinhado a este espaço através de formulação de projeto pedagógico próprio. O texto ainda conceitua a escola do campo como “aquela situada em área rural, conforme definida pela Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), ou aquela situada em área urbana, desde que atenda predominantemente a populações do campo” (BRASIL, 2010, p. 1).

Os incisos do artigo 2º asseguram o disposto na LDB, acerca das construções curriculares e metodológicas próprias, alinhadas às necessidades específicas dos diversos sujeitos do campo, além do princípio de ampla participação da comunidade escolar e dos movimentos sociais do campo. No artigo seguinte as defasagens históricas de acesso, em relação aos espaços urbanos, são reconhecidas e as estratégias para a superação desta realidade são asseguradas, a partir do desenvolvimento de políticas públicas diversas, desde a inclusão das tecnologias educacionais no cotidiano escolar, até questões de infraestrutura das escolas e seu entorno.

Ainda sobre políticas educacionais, o artigo 4º prevê o apoio técnico e financeiro da União aos demais entes federados para assegurar a ampliação e qualificação da oferta da educação básica e superior a partir de programas voltados a estes objetivos, abrangendo educação infantil, educação básica na modalidade de

Educação de Jovens e Adultos, educação profissional e tecnológica, educação superior, formação de professores, construção, reforma e ampliação das escolas do campo e oferta de transporte escolar respeitando as características locais (BRASIL, 2010).

Molina (2012) destaca que, através deste decreto, o Pronera é legitimado e inserido à Política Nacional de Educação do Campo. A autora reafirma a importância do programa para os estudantes de diferentes faixas etárias integrantes de assentamentos da Reforma Agrária, já que o Pronera reconhece e sistematiza “práticas já acumuladas pelos movimentos, entre as quais se destaca a alternância, com a garantia de diferentes tempos e espaços educativos” (MOLINA, 2012, p. 459), fundamentais para o acesso deste público à educação.

3.3.1 Pedagogia da alternância

As origens da Pedagogia da Alternância se encontram na França, a partir de 1935. De acordo com Nascimento (2005), naquele momento o campo francês enfrentava acentuado êxodo rural, provocado pelo aumento constante da industrialização nos espaços urbanos europeus. Neste contexto surge a *Maison Familiale Rurale* (Casa Familiar Rural), propondo uma educação voltada às necessidades da população do campo e ensino profissionalizante para o trabalho agrícola. O autor também comenta sobre as opções das famílias dos estudantes naquele contexto: manutenção das crianças em idade escolar em suas residências, porém fora da escola, ou envio dos filhos para as cidades e as escolas urbanas, mas perdendo contato com a cultura local. Desta forma, as primeiras práticas da Pedagogia da Alternância buscavam unir a identidade do campo e os ofícios agrícolas.

Moro (2016, p. 124) contextualiza as bases da Pedagogia da Alternância como a presença dos saberes do campo nos processos pedagógicos escolares, posicionando-se contra a tendência tradicional da imposição de uma cultura homogeneizada, oriunda dos espaços urbanos, supostamente superior e direcionada a toda população: “A Pedagogia da Alternância surge contrapondo-se a essa visão, propondo uma educação integral do jovem do campo, na qual se caracterizava a formação de períodos alternados de tempo e espaço”.

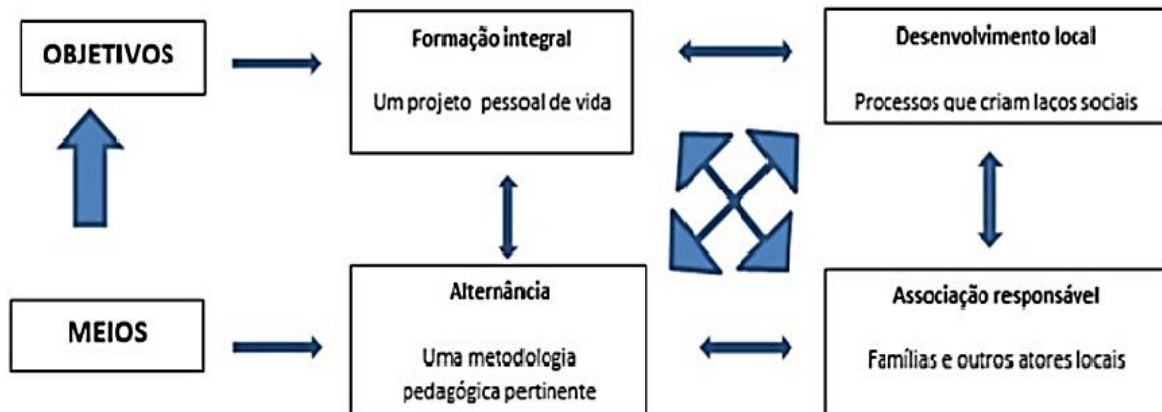
Outro aspecto apontado é a centralidade deste modelo de educação nos sujeitos do campo e suas vivências: “valorizar o espaço, a cultura, a fim de promover

uma revalorização do espaço rural, na qual a escola precisa estar integrada e interagindo com outros espaços e sujeitos, [...]” (MORO, 2016, p. 124). Para tanto, a Pedagogia da Alternância propõe o método Observar – Refletir – Transformar, no qual o primeiro passo é o estudante conhecer, sistematizar e apresentar sua realidade, o local onde vive, as culturas que produz; o segundo movimento é levar essas informações para a escola, as quais serão discutidas em conjunto com as demais, bem como a escola irá propor novos saberes; para chegar o momento de transformar, o estudante conhecedor da sua realidade e tendo relacionado suas experiências com o coletivo, trará outros conhecimentos para serem colocados em prática junto com a sua família na propriedade onde reside. A autora coloca:

Neste modelo de ensino os alunos são os atores de sua própria formação, num processo permanente de práxis socioprofissional fazendo da escola um lugar mútuo de ensino e aprendizado. Por isso a formação em alternância diferencia-se do modelo de ensino tradicional porque têm no seu processo de aprendizagem situações vividas pelos jovens em seu meio, em vez da simples aplicação de aulas teóricas descontextualizadas (MORO, 2016, p. 126).

As trocas propostas entre tempos e espaços educativos, além da presença participativa do cotidiano do educando, contribuem para a democratização da Educação do Campo, principalmente no âmbito da contextualização dos conteúdos e saberes. Os quatro pilares da Pedagogia da Alternância apresentados, formação integral, desenvolvimento local, alternância e associação local, são trabalhados, em uma proposta que alterna tempo e espaço para a educação (Figura 9).

Figura 9 - Os quatro pilares dos Centros Educativos Familiares de Formação em Alternância (CEFFA)



Fonte: García-Marirrodriaga e Puig-Calvó (2010).

Após a expansão pela França, as iniciativas da Pedagogia da Alternância chegaram à Itália a partir de 1960, através da *Scuola della Famiglia Rurale* (NASCIMENTO, 2005). Em seguida, na mesma década, após discussões em encontros internacionais, a experiência chegou a outros países europeus, no continente africano e, em 1968, na América. Posteriormente, a Pedagogia da Alternância alcançou os demais continentes. No Brasil, a primeira iniciativa ocorre em 1968:

[...] 25 de abril de 1968 surge a primeira experiência de Pedagogia da Alternância no Brasil com o nome de Escola Família Agrícola (EFA). Atualmente existem [em 2005], no Brasil, mais de 200 Centros Educativos em Alternância, em 18 Estados. Apesar das diferenças, inclusive no nome (Escola Família Agrícola, Casa Familiar Rural, Escola Comunitária Rural), todos eles têm em comum a Pedagogia da Alternância (NASCIMENTO, 2005, p. 50).

Trindade e Vendramini (2011) apontam questões significativas para além das possibilidades de democratização através da Pedagogia da Alternância. Alguns limites são discutidos, embora ponderem sobre trabalho e educação, elementos “fundamentais para construir um projeto que contemple a superação da atual relação capital-trabalho” (TRINDADE; VENDRAMINI, 2011, p. 33). Os autores realizam alguns apontamentos críticos à Pedagogia da Alternância:

A caracterização destas finalidades nos oferece os elementos essenciais para delimitar a perspectiva da Pedagogia da Alternância. Quanto à formação geral, a que se propõe parece configurar-se nos limites da lógica do capital, cuja tendência é a precarização de tudo, [...]. Entendemos que tal precarização acontece, por exemplo, a partir do momento que são propostos os mesmos programas e o desafio de preparar para os mesmos exames e permitir o acesso e prosseguimento dos mesmos estudos que a escola regular, porém em menos tempo. Em menos tempo, porque o aluno fica uma semana em casa trabalhando e outra na escola estudando. Já na escola regular, o aluno está presente na escola todos os dias. Em tese, o aluno da escola regular teria mais tempo de escola e menos de trabalho. [...] Por isso, essas formas de organizar a escola acabam na maioria das vezes mascarando o problema do trabalho infantil, isto é, acabam adequando o ensino à exploração da força de trabalho (TRINDADE; VENDRAMINI, 2011, p. 39).

Os autores seguem a discussão apresentando outras questões relevantes, como o oferecimento da ideia sobre o trabalho em pequenas propriedades ser suficiente para prosperar no sistema capitalista, além da ausência de questionamentos sobre este sistema no âmbito da Pedagogia da Alternância. Outro

ponto colocado pelos autores é sobre estrutura fundiária, pois parte significativa dos educandos não são filhos de proprietários de terras, situação que dificulta, ou mesmo inviabiliza, algumas ações propostas pela Pedagogia da Alternância.

A Resolução nº 01, de 2006, do Conselho Nacional de Educação (BRASIL, 2006), autoriza o cumprimento da carga horária e dos dias letivos sob o regime da Alternância para cada CEFFA:

Os CEFFA cumprem as exigências legais quanto à duração do ano letivo, pois integram os períodos vivenciados no centro educativo (escola) e no meio sócio-profissional (família/comunidade), considerando como dias e horas letivos atividades desenvolvidas fora da sala de aula, mas executadas dentro do Plano de Estudo de cada aluno.

[...] Os Conselhos Estaduais ou Municipais de Educação, que ainda não se manifestaram sobre os dias considerados letivos para a Pedagogia da Alternância, o que vem dificultando a certificação de conclusão de curso dos Centros Familiares de Formação por Alternância (EFA, CFR ou ECOR), são encorajados a examinar/reexaminar os Projetos Político-Pedagógicos a eles submetidos pelas instituições educacionais, sob a ótica do presente Parecer e das conclusões dos seminários e simpósios que vêm sendo realizados sob o patrocínio do MEC, ou de outros organismos, sobre a Educação do Campo (BRASIL, 2006, p. 9-10).

A EMEF Nossa Senhora de Fátima, escola do campo integrada ao sistema municipal de ensino de Cachoeira do Sul (RS), conseguiu junto a sua entidade mantenedora (Secretaria Municipal de Educação e Cultura) autorização para realizar as Semanas da Alternância trimestralmente a partir de 2018, e respectivo reconhecimento das horas e dias letivos. Para tanto, foram reunidos o histórico, as bases pedagógicas e as experiências existentes da Pedagogia da Alternância, assim como as características da comunidade escolar (ESCOLA MUNICIPAL DE ENSINO FUNDAMENTAL NOSSA SENHORA DE FÁTIMA, 2018): contexto particular do êxodo rural e as práticas já existentes de Educação do Campo na escola.

3.4 EDUCAÇÃO DO CAMPO E BASES CURRICULARES: ÂMBITOS NACIONAL, ESTADUAL E MUNICIPAL

3.4.1 Base Nacional Comum Curricular

Este documento foi escrito para atender ao disposto no artigo 26 da LDB (BRASIL, 1996), o qual determina uma base nacional comum para a Educação Básica. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) está organizada em três etapas: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio; sendo as duas últimas

divididas respectivamente em quatro e cinco áreas do conhecimento. As quatro áreas do conhecimento presentes no Ensino Fundamental são ainda subdivididas em nove componentes curriculares.

Importante ressaltar que a versão final da BNCC não corresponde às demandas derivadas de diversas vozes, então presentes nas primeiras duas versões do documento. A ruptura institucional provocada pelo *impeachment* da presidenta Dilma Rouseff atingiu a redação da BNCC, ainda em construção, conforme aponta Aguiar (2018). A nomeação de novos conselheiros no Conselho Nacional de Educação (CNE) ocorreu para atender os interesses do novo governo:

O MEC, com a formalização de um Grupo Gestor, definiu quais contribuições seriam acolhidas. Surgiu, então, a “terceira versão”, que foi apresentada ao CNE para análise. Fica clara a metodologia de construção linear, vertical e centralizadora. O MEC, com a formalização de um Grupo Gestor, definiu quais contribuições seriam acolhidas. Surgiu, então, a “terceira versão”, que foi apresentada ao CNE para análise. Fica clara a metodologia de construção linear, vertical e centralizadora (AGUIAR, 2018, p. 15).

A BNCC possui “foco no desenvolvimento de competências” (BRASIL, 2018, p. 10), desta forma, preconiza o desenvolvimento de dez competências gerais consideradas necessárias aos estudantes durante a Educação Básica. Estas competências estão em consonância com a Agenda 2030 (NAÇÕES UNIDAS BRASIL, 2016) e o Objetivo de Desenvolvimento Sustentável 4 – Educação de qualidade:

Ao definir essas competências, a BNCC reconhece que a “educação deve afirmar valores e estimular ações que contribuam para a transformação da sociedade, tornando-a mais humana, socialmente justa e, também, voltada para a preservação da natureza” (BRASIL, 2013)⁴, mostrando-se também alinhada à Agenda 2030 da Organização das Nações Unidas (BRASIL, 2018, p. 10).

A Educação do Campo consta na BNCC enquanto modalidade, de forma que suas particularidades não são diretamente previstas em sua redação. Este documento se coloca como balizador das aprendizagens essenciais e normatiza um patamar

⁴ Referência do documento citado no texto da BNCC: BRASIL. Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República. Caderno de Educação em Direitos Humanos. Educação em Direitos Humanos: Diretrizes Nacionais. Brasília: Coordenação Geral de Educação em SDH/PR, Direitos Humanos, Secretaria Nacional de Promoção e Defesa dos Direitos Humanos, 2013. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=32131-educacao-dh-diretrizesnacionaispdf&Itemid=30192>.

comum a ser alcançado por todos os estudantes brasileiros, independentemente dos condicionantes locais. A redação da BNCC prevê que sua base comum curricular deva ser discutida e adaptada pelas comunidades escolares, como aquelas das escolas do campo, prevendo ser possível acrescentar outras competências e habilidades aos currículos locais:

BNCC e currículos têm papéis complementares para assegurar as aprendizagens essenciais definidas para cada etapa da Educação Básica, uma vez que tais aprendizagens só se materializam mediante o conjunto de decisões que caracterizam o currículo em ação. São essas decisões que vão adequar as proposições da BNCC à realidade local, considerando a autonomia dos sistemas ou das redes de ensino e das instituições escolares, como também o contexto e as características dos alunos. [...]

Essas decisões precisam, igualmente, ser consideradas na organização de currículos e propostas adequados às diferentes modalidades de ensino (Educação Especial, Educação de Jovens e Adultos, Educação do Campo, Educação Escolar Indígena, Educação Escolar Quilombola, Educação a Distância), atendendo-se às orientações das Diretrizes Curriculares Nacionais (BRASIL, 2018, p. 18-19).

As competências e habilidades que compõem a BNCC são complementadas por outros referenciais nos âmbitos estadual e municipal, organização que amplia o tamanho do currículo básico comum às escolas de cada rede. Por exemplo, uma escola do campo pertencente à Rede Municipal de Cachoeira do Sul possui a BNCC como primeira orientação curricular, seguido do Referencial Curricular Gaúcho o qual, por sua vez, serve como parâmetro na redação do Referencial Curricular Municipal. A partir disso, cada escola do campo deveria construir seu plano de ensino considerando todos estes documentos citados e, ainda, as necessidades oriundas da comunidade escolar e a realidade na qual está inserida. Cabe aqui um exemplo, na área das Ciências Humanas do 9º ano do Ensino Fundamental, o componente curricular de Geografia prevê 34 habilidades a serem desenvolvidas em 80 períodos (60 horas) durante o ano letivo, enquanto o componente curricular de História possui 42 habilidades a serem desenvolvidas no mesmo período⁵, desconsiderando os possíveis acréscimos de habilidades derivados da comunidade escolar que poderiam constar no plano de ensino.

⁵ Neste cenário, foram consideradas como referências a organização da carga horária anual da EMEF Nossa Senhora de Fátima (onde leciono) e o Referencial Curricular Municipal de Cachoeira do Sul (RS).

3.4.2 Referencial Curricular Gaúcho

Em cada volume referente às diferentes áreas do conhecimento, o Referencial Curricular Gaúcho apresenta as disposições para a Educação do Campo em seu sistema de ensino. O texto reafirma as disposições do Decreto nº 7.352 de 2010, sobre a política de Educação do Campo e o PRONERA, conceituando as diversidades das populações do campo e os princípios das escolas do campo, entre eles a garantia de educação contextualizada às necessidades desse espaço (RIO GRANDE DO SUL, 2018). Sobre os pressupostos curriculares das escolas do campo, o Referencial comenta:

A Base Nacional Comum Curricular determina aprendizagens essenciais para a formação do estudante por meio de competências e habilidades, entre elas, a valorização da diversidade de saberes e vivências culturais. Neste caso, a escola localizada no meio rural possui uma especificidade própria, congrega uma cultura diversa de saberes que possibilita a elaboração de uma proposta pedagógica diferenciada que reflete sua realidade no currículo escolar (BRASIL, 2018, p. 42).

No documento é realizada referência ao Art. 217 da Constituição Estadual, o qual prevê, por parte do Estado do Rio Grande do Sul, elaboração de políticas públicas voltadas ao Ensino Fundamental, Médio e de formação profissional em escolas do campo direcionadas para o desenvolvimento da reforma agrária em seu território.

Em consonância ao discutido no Referencial Curricular Gaúcho em relação à Educação do Campo, a dissertação de Bresolin (2016) diagnosticou alguns sentidos de conhecimento escolar presentes em outros documentos curriculares produzidos no âmbito estadual. Entre os sentidos percebidos está a relação entre identidade e Educação do Campo, através da valorização de estratégias curriculares voltadas às realidades dos educandos, suas memórias coletivas, vivências das comunidades e atuação dos movimentos sociais. Optou-se, porém, a limitar a revisão ao Referencial Curricular Gaúcho pois este documento empresta habilidades e competências para o seu equivalente em vigência na Rede Municipal de Cachoeira do Sul. Também foi considerado o alcance dos demais documentos curriculares, voltados às escolas estaduais, escapando do contexto escolhido para este estudo.

3.4.3 Referencial Curricular Municipal e as políticas públicas para a Educação do Campo em Cachoeira do Sul (RS)

O Referencial Curricular Municipal dedica cerca de duas páginas, de um total de 512, para a Educação do Campo. Embora cite diferentes legislações educacionais do campo, como a Lei nº 9394/96, as Diretrizes para a Educação do Campo de 2002 e o Parecer nº 13 de 2007 do Conselho Municipal de Educação (CME) de Cachoeira do Sul. Entretanto, o documento não estabelece ou garante a previsão de currículo complementar ou específico para as escolas do campo municipais, porém reconhece a necessidade do fomento de políticas públicas específicas para este contexto.

Sabe-se que o campo e suas diversidades, no contexto do território de Cachoeira do Sul, remetem a necessidade de reflexão e ação acerca das suas especificidades e também no sentido de buscar a construção de políticas voltadas para a Educação do Campo. Assim, a oferta de uma educação diferenciada daquela que é oferecida na cidade e recente, inovadora e vai além da noção de espaço geográfico. A educação do campo, nesse sentido, compreende necessidades culturais, direitos sociais e, sobretudo, a formação integral dos estudantes. [...] No entanto, cabe ressaltar que estamos trilhando uma caminhada que prima pela valorização e reconhecimento dos povos do campo, tendo muito a ser construído, ainda (CACHOEIRA DO SUL, 2019a, p. 338).

Segundo o documento, “no âmbito do Sistema Municipal de Ensino de Cachoeira do Sul, houve um movimento muito frágil de revitalização da modalidade educação do campo” (CACHOEIRA DO SUL, 2012, p. 336) em relação ao exposto no Artigo 28 da LDB e marcos regulatórios posteriores. Nesse viés, o Parecer nº 13 de 2007, do Conselho Municipal de Educação (CME) de Cachoeira do Sul, o qual estabelece normas para a oferta do Ensino Fundamental no Sistema Municipal de Ensino, define os princípios básicos para as suas escolas do campo:

I – exercício da democracia e da cidadania; II – articulação com políticas públicas para qualificar o ensino do campo; III – busca do conhecimento técnico; IV – resgate e valorização do saber local através do currículo; V – contextualização da produção e da vida na atualidade observando a natureza do trabalho no campo; VI – formação permanente do professor, para que atue identificado com as realidades locais; VII – vivência ambiental; VIII – gestão democrática, na forma da lei; IX – qualificação dos espaços escolares, devendo atender aos pré-requisitos mínimos de qualidade em relação a prédio, instalações, equipamentos e recursos didáticos; X – acesso aos recursos tecnológicos como direito; XI – disponibilização de acervo bibliográfico contextualizado e qualificado (CACHOEIRA DO SUL, 2007, p. 14).

O Parecer conceitua as escolas do campo perante as suas particularidades, partindo da comparação com as escolas urbanas, considerando os aspectos de

acesso, comunicação, recursos humanos, infraestrutura e condições de trabalho para os educadores. Há também um diagnóstico sobre as diversas realidades entre os estudantes do campo:

No campo, muitos professores e alunos iniciam seu dia de trabalho e estudo após percorrerem quilômetros e quilômetros de distância, muitas vezes desacomodados pelas intempéries, cansaço e falta de estímulo. Ainda existem escolas unidocentes. Onde essas não existem mais, tem as escolas polo. A escola polo atende, através do transporte escolar, alunos das mais diversas localidades do campo, com diferentes culturas, atividades de sustento, costumes, etnias e condições sociais. Essa realidade deve provocar formulação de políticas educacionais voltadas para as populações do campo. Esta é a prática prevista no artigo 28 da LDB.

A Proposta Pedagógica da escola é de fundamental importância no contexto rural. A Proposta deve contemplar as diversidades sociais, culturais, políticas, econômicas, de gênero e etnia as quais possibilitem o estabelecimento de relações entre a escola e a comunidade local, os movimentos sociais e o mundo do trabalho, buscando a valorização das peculiaridades do campo (CACHOEIRA DO SUL, 2007, p. 13-14).

A Secretaria Municipal de Educação criou, em 2017, a Comissão para o Desenvolvimento da Educação do Campo (COMDECampo), constituída por representantes dos gestores das escolas do campo municipais, Conselho Municipal de Educação, Sindicato dos Trabalhadores Rurais, Câmara de Vereadores, Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS) e Emater/RS – Ascar para promover uma educação voltada às necessidades das populações do campo de Cachoeira do Sul. Entre as iniciativas desta Comissão estava a organização do Fórum Municipal de Educação do Campo, realizado em 2017 e 2019. As discussões acerca das origens, propósitos, funcionamento, contexto atual entre outros enfoques sobre a COMDECampo são detalhadamente discutidos durante os capítulos 4 e 5, portanto na análise dos dados e na proposição do produto educacional derivado deste estudo.

3.5 AGENDA 2030 E CURRÍCULO

Em 1945, a Organização das Nações Unidas (ONU) foi criada no contexto pós Segunda Guerra Mundial, possuindo entre as suas intenções a renúncia de novos conflitos e suas consequências. Setenta anos depois seus países-membros novamente se reuniram para discutir o futuro do planeta. Enquanto fruto deste encontro, a redação da Agenda 2030 reafirma o compromisso dos integrantes das

Nações Unidas com a paz e a prosperidade frente a novas necessidades humanas, naturais e ambientais.

Neste documento são deliberados o desenvolvimento econômico dos povos sob bases sustentáveis, a erradicação da pobreza e da fome no mundo e o combate às desigualdades a partir da promoção dos direitos humanos e da educação (NAÇÕES UNIDAS BRASIL, 2016). Organizada em 17 Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) e em 169 metas, a Agenda 2030 estimula “a ação em áreas de importância crucial para a humanidade e para o planeta nos próximos 15 anos” (p. 1). No Quadro 8, são apresentadas três ODS relacionados ao contexto deste estudo e algumas das suas respectivas metas, também relacionadas a esta pesquisa.

Como exemplo de integração entre Agenda 2030 e currículo, pode-se ressaltar a iniciativa da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo (SP), que inseriu os ODS em seu referencial curricular a partir das Diretrizes de Aprendizagem dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável do currículo da cidade de São Paulo (SÃO PAULO, 2020). Este documento possui o objetivo de aproximar os documentos normativos municipais à Agenda 2030 e aos ODS, considerando as afinidades e os princípios afins destas propostas, em específico ao ODS 4 – Educação de qualidade.

As Diretrizes ora apresentadas oferecem caminhos e métodos possíveis para promover a integração entre a Educação para a Sustentabilidade, os ODS e o Desenvolvimento do Currículo da Cidade, de forma interdisciplinar e inovadora. Como orientações de caminhos possíveis, cabe à comunidade escolar determinar as prioridades na sua implementação, sob o ponto de vista do espaço físico escolar, das práticas pedagógicas, das relações humanas e dos temas de aprendizagem.

(...) As Diretrizes, por sua vez, fazem ampliar o olhar para as várias oportunidades e possibilidades de aprendizado, troca e colaboração que esse novo conjunto de conceitos oferece, em diálogo com a realidade local e internacional e as experiências já estabelecidas na própria Rede (SÃO PAULO, 2020, p. 8-9).

Quadro 8 - ODS e metas da Agenda 2030 relacionados a esta pesquisa

	<p>2.3 Até 2030, dobrar a produtividade agrícola e a renda dos pequenos produtores de alimentos, particularmente de mulheres, povos indígenas, agricultores familiares, pastores e pescadores, inclusive por meio de acesso seguro e igual à terra, e a outros recursos produtivos e insumos, conhecimento, serviços financeiros, mercados e oportunidades de agregação de valor e de emprego não-agrícola.</p> <p>2.4 Até 2030, garantir sistemas sustentáveis de produção de alimentos e implementar práticas agrícolas resilientes, que aumentem a produtividade e a produção, que ajudem a manter os ecossistemas, que fortaleçam a capacidade de adaptação às mudanças do clima, às condições meteorológicas extremas, secas, inundações e outros desastres, e que melhorem progressivamente a qualidade da terra e do solo.</p>
	<p>4.5 Até 2030, eliminar as disparidades de gênero na educação e garantir a igualdade de acesso a todos os níveis de educação e formação profissional para os mais vulneráveis, incluindo as pessoas com deficiência, povos indígenas e as crianças em situação de vulnerabilidade.</p> <p>4.7 Até 2030, garantir que todos os alunos adquiram conhecimentos e habilidades necessárias para promover o desenvolvimento sustentável, inclusive, entre outros, por meio da educação para o desenvolvimento sustentável e estilos de vida sustentáveis, direitos humanos, igualdade de gênero, promoção de uma cultura de paz e não violência, cidadania global e valorização da diversidade cultural e da contribuição da cultura para o desenvolvimento sustentável.</p> <p>4.7.1 Grau em que a (i) a educação para a cidadania global e (ii) a educação para o desenvolvimento sustentável são integradas nas (a) políticas nacionais de educação; (b) currículos escolares; (c) formação de professores; e (d) avaliação de estudantes.</p>
	<p>10.2 Até 2030, empoderar e promover a inclusão social, econômica e política de todos, independentemente da idade, gênero, deficiência, raça, etnia, origem, religião, condição econômica ou outra.</p> <p>10.3 Garantir a igualdade de oportunidades e reduzir as desigualdades de resultados, inclusive por meio da eliminação de leis, políticas e práticas discriminatórias e da promoção de legislação, políticas e ações adequadas a este respeito.</p>

Fonte: Adaptado de Nações Unidas Brasil (2016).

Nessas Diretrizes, as escolas são estimuladas a integrarem a Agenda 2030 e os ODS em seus documentos e constituírem gestões democráticas a partir de ampla participação da comunidade escolar nos processos decisórios. São propostas diretrizes de aprendizagem em quatro dimensões da educação: espaço físico, relações humanas, metodologias de aprendizagem e temas para aprendizagem em ODS, além de sugestão de atividades relacionadas à Agenda 2030. O material oferece um quadro de correspondência entre as competências-chave de uma educação voltada para o desenvolvimento sustentável e o referencial curricular municipal de São Paulo, o documento Matriz de Saberes. Desta forma, as Diretrizes propõem a discussão e o planejamento do município de São Paulo em 2030 no cotidiano escolar.

4 AS POLÍTICAS CURRICULARES E AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DO CAMPO CACHOEIRENSE: OS RESULTADOS E AS DISCUSSÕES DA PESQUISA

Conforme apresentado e discutido durante o segundo capítulo, os dados coletados ao longo da pesquisa foram analisados através da perspectiva da Análise Textual Discursiva. De acordo com os procedimentos expostos por Moraes e Galiuzzi (2020), as contribuições dos colaboradores foram inicialmente reduzidas em fragmentos (unitarização), após, relacionadas segundo o sistema de categorização entre categorias iniciais, intermediárias e finais e, por fim, captadas as informações emergentes, através da construção dos metatextos. Os processos de unitarização e categorização estão exemplificados nos Quadros 9 e 10.

Quadro 9 - Processo de unitarização, reescrita e criação de rótulos

CÓDIGO	UNIDADE DE SENTIDO	REESCRITA	RÓTULOS
E1US1	Via a necessidade de tentar manter essa gurizada no campo,	Segundo E1, as práticas da sua escola se originam da necessidade de manter os educandos no campo.	Manutenção da população no campo
E1US2	resgatar eles através da educação.	Para E1, através da educação é possível modificar a tendência do êxodo rural.	Êxodo rural
E1US3	Através dos projetos desenvolvidos na escola.	Na percepção de E1, os projetos ligados à Educação do Campo desenvolvidos na escola contribuem para a manutenção da juventude no campo.	Projetos
E1US4	a adequação entre projeto e as habilidades propostas	Para o sujeito, há adequação entre o projeto da sua escola e as habilidades propostas pelo plano de ensino da escola.	Projetos e currículo
E1US5	e a autonomia que a gente tem para trabalhar dentro do nosso currículo,	De acordo com E1, há autonomia para lecionar a partir do currículo da escola.	Autonomia curricular
E1US6	vem fazendo a diferença dentro do trabalho e dando suporte.	Conforme E1, a autonomia curricular da sua escola é um diferencial.	Autonomia curricular
E1US7	a importância de vivenciar aquelas práticas direcionadas a educação do campo	Para o sujeito, é importante vivenciar as práticas ligadas à Educação do Campo a partir da Pedagogia da Alternância.	Pedagogia da Alternância

Fonte: Elaborado pelo autor (2022).

Quadro 10 - Processo de categorização

RÓTULOS	CATEGORIAS INICIAIS	CATEGORIAS INTERMEDIÁRIAS	CATEGORIAS FINAIS
Diretrizes curriculares	Legislação educacional do campo	Marcos regulatórios da Educação do Campo	Conhecimentos das/os educadoras/es sobre a Educação do Campo
Legislação educacional e especificidades	Legislação educacional do campo		
Diretrizes nacionais e peculiaridades	Legislação educacional do campo		
Legislação educacional	Legislação educacional		
Educação do Campo	Educação do Campo		
Projeto Pedagógico e Regimento	Documentos escolares	Documentos escolares, currículo e Educação do Campo	
Documentos escolares e realidade local	Documentos escolares		
Currículo	Currículo		
Autonomia curricular	Currículo		
Currículo e especificidades	Currículo	Organização pedagógica e escolar com bases na Educação do Campo	
Realidade da comunidade escolar	Contexto local campesino		
Realidade dos educandos	Contexto local campesino		
Calendário escolar	Contexto local campesino		
Trabalho pedagógico	Práticas pedagógicas		

Fonte: Elaborado pelo autor (2022).

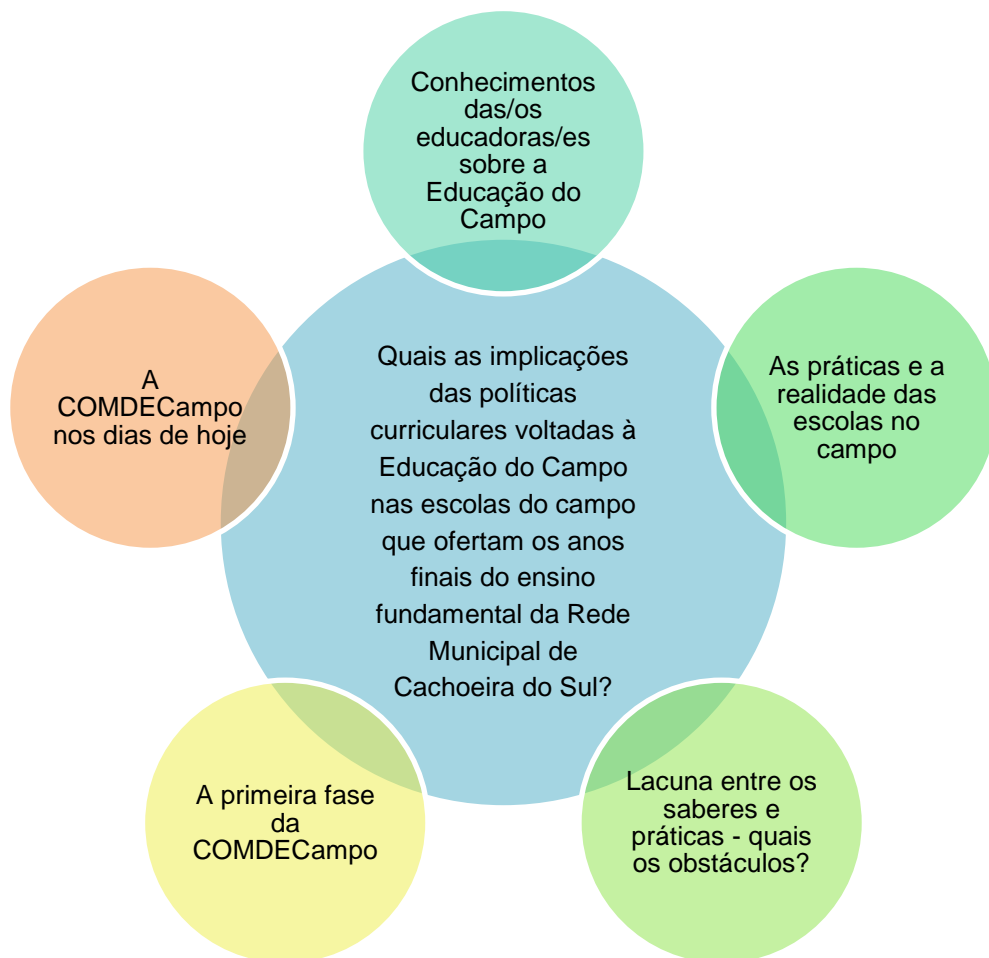
As transcrições das entrevistas obedeceram aos critérios estabelecidos por Manzini (2008). Entre eles ao evitar o uso de letras maiúsculas nos inícios de orações, quando inseridas em uma mesma resposta. O mesmo autor salienta a importância de omitir alguns vícios de linguagens e/ou determinado equívoco na construção das falas, pois caso algum dos sujeitos venha a ler trechos das suas contribuições, pode se sentir constrangido ao reconhecer algum possível descuido. Como corrobora o autor, “Principalmente na área da educação, a maioria das pesquisas não usa normas específicas para a transcrição das interações verbais das entrevistas. Comumente se observa que são utilizadas as regras da gramática da língua portuguesa” (MANZINI, 2008, p. 7).

Outro procedimento adotado foi modificar e/ou brevemente suprimir alguns trechos das entrevistas nas transcrições para preservar a identidade de terceiros envolvidos, ou ainda, a citação por parte de um sujeito de outro colaborador do estudo. Desta forma se preservou o máximo possível da identidade dos participantes, conforme disposto no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), disponível no Apêndice B.

Na organização dos quadros com os processos de unitarização foram adotados códigos conforme etapa da coleta de dados. Por exemplo, se a contribuição foi oriunda dos questionários, cada sujeito foi identificado sequencialmente como Q1, Q2, Q3, etc. Bem como, se a fala for proveniente das entrevistas, os códigos atribuídos foram E1, E2, E3, etc. Enquanto as unidades de sentido (US) são catalogadas também sequencialmente.

As demais construções derivadas dos processos de unitarização (Apêndice F) e de categorização (Apêndice G) estão presentes nos apêndices indicados devido ao expressivo tamanho das tabelas. Na Figura 10, são apresentadas as categorias finais, que emergiram durante a coleta e a análise dos dados, relacionadas com o problema de pesquisa.

Figura 10 - Problema de pesquisa e as categorias finais



Fonte: Elaborado pelo autor (2022).

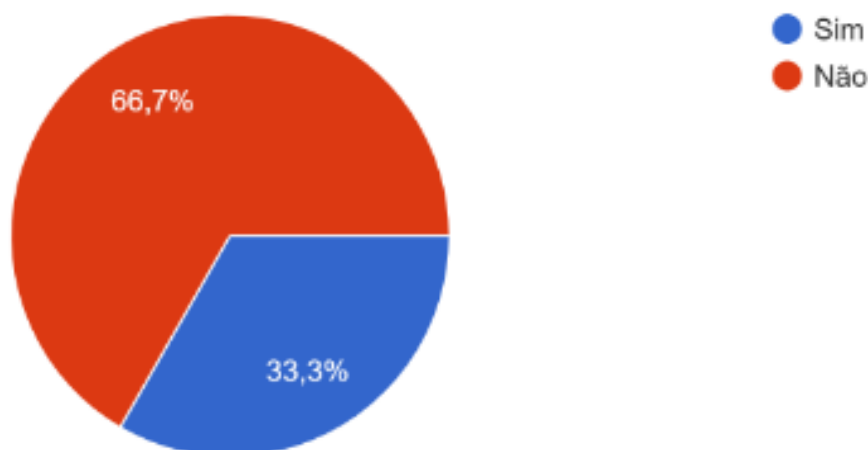
4.1 CONHECIMENTOS DAS/OS EDUCADORAS/ES SOBRE A EDUCAÇÃO DO CAMPO

Esta primeira categoria final originou-se das seguintes categorias intermediárias: Marcos regulatórios da Educação do Campo; Documentos escolares, currículo e Educação do Campo e; Organização pedagógica e escolar com bases na Educação do Campo. Tais categorias intermediárias surgiram a partir das seguintes categorias iniciais: Legislação educacional do campo; Legislação educacional; Educação do Campo; Documentos escolares; Currículo; Contexto local campesino e; Práticas pedagógicas.

O argumento aglutinador desta categoria final compreende um dos objetivos específicos desta pesquisa, a saber: Reconhecer como as escolas do campo da Rede Municipal de Cachoeira do Sul inserem as políticas curriculares da Educação do Campo em suas práticas pedagógicas. Tal construção está justificada pois compreende-se que, entre os requisitos necessários para a presença ou não das políticas curriculares nas escolas localizadas no Campo do município pesquisado, está o conhecimento das/os educadoras/es e das/os gestoras/es acerca dos marcos relatórios concernentes ao tema. Portanto, as contribuições acerca da Educação do Campo, legislação educacional, currículo, documentos escolares, contexto local e práticas pedagógicas constituem este argumento aglutinador. Aqui, Pedagogia da Alternância e Agenda 2030 estão presentes enquanto conceitos, apropriados ou não pelos sujeitos. Ambos integram o metatexto seguinte, porém como práticas pedagógicas presentes ou não nas escolas do e no campo.

Integrantes do corpus de análise, os questionários distribuídos aos sujeitos da pesquisa continham a seguinte questão (Figura 11), a qual é pertinente ao metatexto correspondente a esta categoria final: Você conhece algumas das políticas curriculares da Educação do Campo?

Figura 11 - Questão: Você conhece algumas das políticas curriculares da Educação do Campo?



Fonte: Elaborado pelo autor (2022).

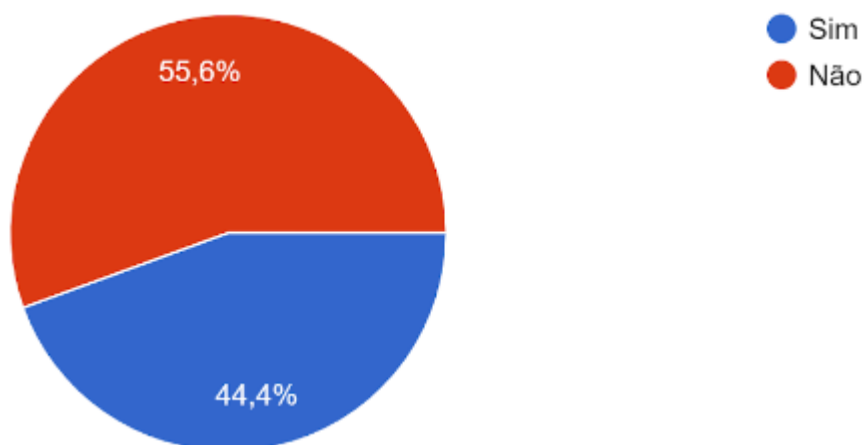
No terceiro capítulo desta dissertação, onde são apresentados e discutidos o referencial teórico da pesquisa, constam os principais marcos regulatórios da Educação do Campo. Entre os documentos integrantes da legislação educacional do campo estão a Lei nº 9.394/1996 (BRASIL, 1996), as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (BRASIL, 2002, 2008) e o Parecer nº 01/2006 sobre o regime da alternância. Tais redações asseguram um conjunto de direitos fundamentais para a educação dos povos do campo, como a garantia de calendário escolar adaptado, as conceituações de Educação do Campo, povos do campo e escolar do campo, bem como currículo e metodologias contextualizadas às especificidades locais, como a Pedagogia da Alternância.

Considerando as respostas obtidas apresentadas no gráfico anterior, 66,7% dos colaboradores, ou doze entre dezoito sujeitos, afirmam desconhecer as políticas curriculares da Educação do Campo. A quantidade expressiva de participantes desconhecedores dos direitos educacionais conquistados pelos povos do campo permite inferir que, as políticas curriculares ligadas à Educação do Campo, algumas delas exemplificadas no parágrafo anterior, não estão suficientemente presentes nas escolas no campo da rede municipal de Cachoeira do Sul. Pois, conforme corrobora Q11, “[...] são poucas escolas [no campo] que realizam adequações curriculares conforme as realidades nas quais estão inseridas”.

Outro tema integrante do questionário realizado foi sobre o conhecimento dos sujeitos sobre as práticas relativas à Pedagogia da Alternância a partir da seguinte pergunta (Figura 12): Você conhece a Pedagogia da Alternância? Assim como na questão fechada apresentada através do gráfico anterior, menos da metade dos

sujeitos afirmou conhecer esta metodologia, integrante das práticas afins à Educação do Campo.

Figura 12 - Questão: Você conhece a Pedagogia da Alternância?



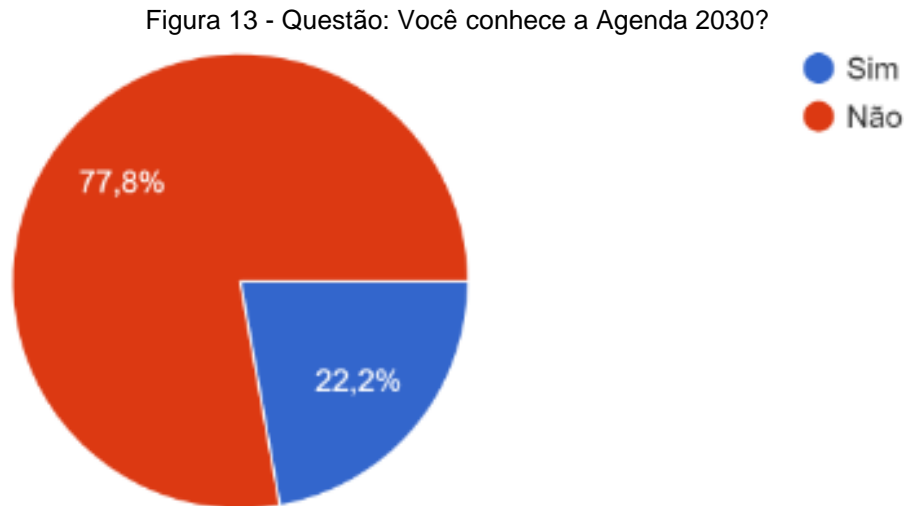
Fonte: Elaborado pelo autor (2022).

A Pedagogia da Alternância conta um parecer próprio do CNE/CEB (BRASIL, 2006) contextualizando seu histórico, experiências em outros países, suas práticas e, principalmente, acerca da regulação e da validação da carga horária e dos dias letivos relativos às atividades realizadas sob sua metodologia, conforme detalhado no terceiro capítulo. As previsões contidas naquele documento são voltadas aos Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFFA), entre os quais estão as Escolas Famílias Agrícolas e os Centros Familiares Rurais.

Considerando o impacto desta metodologia, a qual em seu âmago promove a contínua construção de saberes colaborativos entre os integrantes da comunidade escolar (MORO, 2016), sua quase ausência no cenário pesquisado se configura em prejuízo aos educandos do campo cachoeirense, pois se trata de ferramenta pedagógica com potencial significativo pouco utilizada. Sobre o potencial de transformação econômica e social da Pedagogia da Alternância, conforme E1, através desta metodologia é possível os educandos levarem os conhecimentos discutidos na escola para suas famílias, e também aplicá-los onde moram.

Outro tema deste estudo, a Agenda 2030 integra um dos objetivos específicos a partir da seguinte formulação: Identificar como os/as educadores/as dos anos finais das escolas do campo da Rede Municipal de Cachoeira do Sul mobilizam os saberes do currículo em relação à Agenda 2030. Este objetivo específico foi desdobrado, em

um primeiro momento, a partir da seguinte pergunta integrante do questionário realizado (Figura 13): Você conhece a Agenda 2030?



Fonte: Elaborado pelo autor (2022).

Novamente, assim como acerca do tema da Pedagogia da Alternância, a maioria dos sujeitos afirmaram desconhecer a Agenda 2030, conforme demonstra o gráfico acima, e, por consequência, os 17 Objetivos de Desenvolvimento Sustentável. Foi possível perceber o distanciamento entre os colaboradores em relação às previsões presentes na Agenda 2030. No Quadro 11, estão detalhadas as contribuições derivadas da segunda etapa da coleta de dados, as entrevistas semiestruturadas.

Quadro 11 - Trechos das entrevistas semiestruturadas sobre a Agenda 2030

Sujeitos	Contribuições
E1	Não vou dizer que sei os dezessete, mas eu sei qual é o objetivo, quais são os propósitos (...).
E2	(...) eu não conheço. Talvez tenha ouvido alguma coisa sobre, mas não conheço.
E3	Pior que eu não conheço [risos], vai ter que me apresentar [risos].
E4	Eu não conheço essa Agenda 2030.
E5	Não conheço.

Fonte: Sujeitos participantes da segunda etapa da coleta de dados, elaborado pelo autor (2022).

Considerando as redações da Agenda 2030 (NAÇÕES UNIDAS BRASIL, 2016), em diversos trechos são propostas intenções interseccionadas entre os

conceitos da Educação do Campo, da agroecologia e da cultura popular. Entre elas, salienta-se o ODS 2 – Fome Zero e Agricultura Sustentável, cujas metas se alinham à mitigação das consequências do êxodo rural, ao preconizarem00, A predominante ausência do desenvolvimento sustentável nos currículos apontada pelos sujeitos, como incentiva a meta 4.7.1 da Agenda 2030, impede a construção de práticas pedagógicas mais holísticas, ligadas ao campo e aos saberes produzidos pelos seus sujeitos.

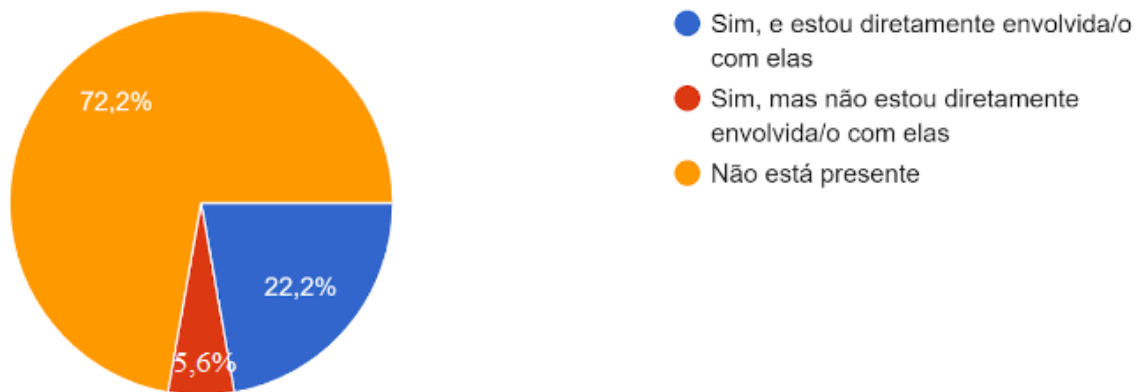
4.2 AS PRÁTICAS E A REALIDADE DAS ESCOLAS DO E NO CAMPO

A presente categoria final emergiu das seguintes categorias intermediárias: A Pedagogia da Alternância e a Agenda 2030 enquanto contribuições para as práticas pedagógicas; Práticas pedagógicas e Educação do Campo; Contextos locais nas escolas do campo e; Práticas urbanocêntricas e escolas no campo. As categorias intermediárias se originaram através das categorias iniciais a seguir: Pedagogia da Alternância; Agenda 2030; Práticas pedagógicas; Práxis docente; Realidade dos educandos; Objetivos escolares; Documentos escolares; Descontextualização e; Viés urbanocêntrico.

Como argumento aglutinador discute-se a relevância dos conceitos relativos à Educação do Campo estarem presentes nas práticas pedagógicas, nos currículos e nos documentos escolares das escolas integrantes do cenário pesquisado. Para tanto, diferentes prismas foram utilizados durante os diálogos com os sujeitos, conforme descrição das categorias iniciais e intermediárias, a fim de investigar uma das questões de pesquisa estabelecida na matriz de amarração deste estudo: De que modo as políticas públicas curriculares da Educação do Campo estão presentes nas práticas pedagógicas dos anos finais das escolas do campo da Rede Municipal de Cachoeira do Sul?

Tema integrante do metatexto anterior, a Pedagogia da Alternância se insere aqui enquanto prática presente ou não no cenário da pesquisa. No questionário, o tema foi novamente abordado a partir da seguinte formulação (Figura 14): A Pedagogia da Alternância está presente nas práticas da sua escola? Novamente, o resultado obtido demonstra uma presença diminuta desta metodologia nas escolas localizadas no campo cachoeirense, considerando as contribuições expressas pelos sujeitos no questionário e detalhadas nas entrevistas.

Figura 14 - Questão: A Pedagogia da Alternância está presente nas práticas da sua escola?



Fonte: Elaborado pelo autor (2022).

A normatização da Pedagogia da Alternância, discutida no subcapítulo 3.3.1 desta dissertação e durante a construção da categoria final anterior, assegura inúmeras iniciativas propostas sob o regime da Alternância em todo o Brasil (BRASIL, 2020). Entre elas, estão as realizadas pela Escola Família Agrícola de Vale do Sol (EFASOL) e de Santa Cruz do Sul (EFASC), municípios também localizados na região Central do Rio Grande do Sul. Ressalta-se que, as seleções para ingresso no Ensino Médio da EFASOL compreendem candidatos do campo de Cachoeira do Sul. As práticas empreendidas por ambas EFAs relacionam Educação do Campo e Educação Popular, a partir da Pedagogia da Alternância, apontando para possibilidades emancipatórias nos contextos entre os quais se inserem (MORETTI; VERGUTZ; CORRÊA, 2017).

A Rede Municipal de Cachoeira do Sul não possui CEFFAs, porém esta lacuna não necessariamente impede o desenvolvimento do regime da alternância nas escolas localizadas no campo do município. Dados recentes demonstram a expansão da Pedagogia da Alternância para além dos CEFFAs, inclusive para redes municipais de ensino (SOUZA; WANDERLEY; MENDES, 2020), conforme detalhado no Quadro 12.

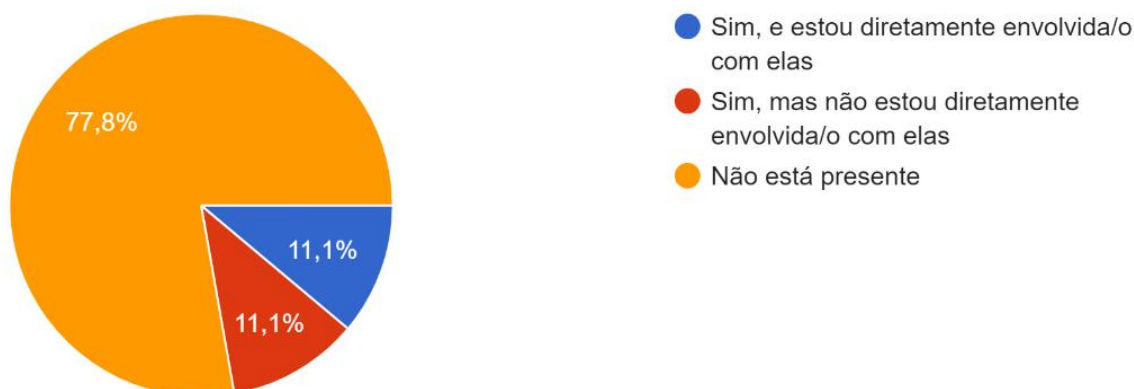
Quadro 12 - Instituições escolares com o regime da Alternância

Esferas	Número	Percentual
Federal	15	3,4
Estadual	178	40,7
Municipal	85	19,5
Privada – Comunitária	159	36,4
Total	437	100

Fonte: INEP (2020).

Também presente no metatexto anterior, as práticas pedagógicas ligadas à Agenda 2030 foram abordadas a partir de outra questão na primeira etapa da coleta de dados (Figura 15): As práticas incentivadas pela Agenda 2030 estão presentes nas práticas da sua escola? Esta pergunta permitiu perceber como os sujeitos vislumbram as temáticas relativas ao documento nas práticas pedagógicas das suas escolas.

Figura 15 - Questão: As práticas incentivadas pela Agenda 2030 estão presentes nas práticas da sua escola?



Fonte: Elaborado pelo autor (2022).

A discussão proposta no subcapítulo 3.4, sobre as relações entre Agenda 2030 e currículo, demonstra os aspectos positivos da inclusão da Agenda nas práticas pedagógicas, principalmente para as escolas do campo, ao considerar as redações e metas dos ODS 2, 4 e 10. Porém, os dados coletados demonstram o distanciamento por parte das/os educadoras/es e gestoras/es em relação à Agenda 2030, pois 77,8% dos participantes responderam negativamente à pergunta.

A segunda etapa da coleta de dados, entrevistas semiestruturadas, ofereceu maior detalhamento acerca desta questão de pesquisa. Entre os sujeitos que

responderam afirmativamente sobre a presença dos 17 ODS no currículo, E1 afirmou: “[...] acredito que sim, muitos dos projetos que são desenvolvidos na escola tem esse link [Agenda 2030]”. Os demais participantes da segunda etapa da coleta de dados afirmaram desconhecer a Agenda 2030, representando 80% do total, índice semelhante aos 77,8% correspondente aos sujeitos da primeira etapa.

Entre os temas que emergiram e culminaram na construção desta categoria final, estão aqueles que formaram a categoria intermediária práticas pedagógicas e Educação do Campo. Integram esta categoria as contribuições dos sujeitos que relataram a presença das políticas educacionais do campo em suas práticas pedagógicas. Porém, tais presenças se limitaram a apenas uma entre as nove escolas do cenário pesquisado, a EMEF Nossa Senhora de Fátima.

A partir de 2014 a escola inicia o projeto Identidade Rural, voltando suas práticas pedagógicas e seu currículo para as questões do campo como “Agroecologia, Educação Ambiental, Agricultura Familiar, Empreendedorismo Rural e Sustentabilidade” (EMEF NOSSA SENHORA DE FÁTIMA, 2018, p. 5). Inicialmente eram iniciativas individuais de cada componente curricular e não necessariamente contínuas, mas atualmente o projeto é global, com os educadores trabalhando em conjunto interdisciplinarmente a partir de temas geradores e subtemas.

O projeto Identidade Rural, teve o nome complementado por “À Luz da Pedagogia da Alternância”, pois alguns conceitos da metodologia são adaptados para aplicação na escola. Algumas escolas técnicas agrícolas estaduais possuem internato, pois contam com criação e plantação, ou ainda os educandos permanecem em suas residências para aplicar as atividades da alternância. Como a escola citada atende alunos de uma faixa etária inferior às escolas agrícolas de ensino médio e não possui possibilidade de internato, a Pedagogia da Alternância é desenvolvida gradativamente.

Desde 2018, são três semanas de alternância previstas no calendário escolar, uma por trimestre. Os educandos são divididos, independentemente de idade ou ano, entre duplas de educadores-tutores. Para cada semana da alternância está prevista uma etapa do projeto. As atividades da alternância são avaliadas e as notas ou conceitos incorporados a todos componentes curriculares, equivalente a 40% do peso final. Sobre a Pedagogia da Alternância e outras experiências pedagógicas realizadas pela sua escola, Q10 afirma:

Os projetos realizados na escola permitem que nós enquanto professores possamos conhecer as diferentes realidades vivenciadas por nossos alunos, trazendo um olhar mais sensível e acolhedor diante do que observamos. Desenvolvemos ações envolvendo construção de horta escolar, pomar, galinheiro escolar, trabalhamos com a possibilidade da inserção da floricultura na agricultura familiar, estamos iniciando um rico trabalho com as abelhas sem ferrão, entre outros. Estas ações sempre são realizadas em conjunto com os alunos e professores, que trabalham juntos desde a construção prática de cada ação até o desenvolvimento da teoria em sala de aula.

Em paralelo, os dados coletados demonstraram lacunas entre os conceitos ligados à Educação do Campo e o cotidiano das demais escolas pesquisadas. Entre as questões que emergiram durante a análise, estão as concepções curriculares destas escolas, demonstrando uma tendência urbanocêntrica de educação. Na percepção de E2, os documentos e o currículo da sua escola não se diferenciam em relação às escolas urbanas. O sujeito ainda apontou que, o currículo das escolas urbanas não apenas é tão somente replicado em sua escola, mas de certa forma reduzido, devido a alguns profissionais perceberem os educandos do campo como “atrasados” em relação aos da zona urbana, de acordo com E2:

Inclusive, eu sinto assim, como que subestimando o aluno do campo. Porque tenta se fazer um currículo pasteurizado só que mais diluído, assim mais fácil, entre aspas né, tendo em vista como se o aluno do campo fosse inferior ao aluno da cidade.

[...] a educação do campo tem que ser algo contínuo, transformador, até para a vida do próprio professor, porque muitas vezes, assim, o professor vem com esses preconceitos carregados né, e aí, como tu vai arrancar isso de uma pessoa urbana? Que já se acha melhor, né? Com todos esses preconceitos, isso aí tem que ser posto de lado.

Sobre os documentos escolares, como proposta pedagógica e regimento escolar, perceberam-se construções vazias de sentido para as respectivas comunidades do campo. Ou ainda previsões para uma educação contextualizada, porém não realizadas por obstáculos os quais serão discutidos no metatexto do subcapítulo seguinte. Sobre o tema, na percepção de E2, os documentos e o currículo da sua escola não se diferenciam em relação às escolas urbanas, corroborando a tendência de afastamento das escolas pesquisadas aos conceitos da Educação do Campo. Já em outra escola do cenário pesquisado, o regimento e o projeto pedagógico da sua escola não estão voltados ao campo, conforme E3, embora o sujeito tenha indicado que estes documentos serão reescritos durante 2022.

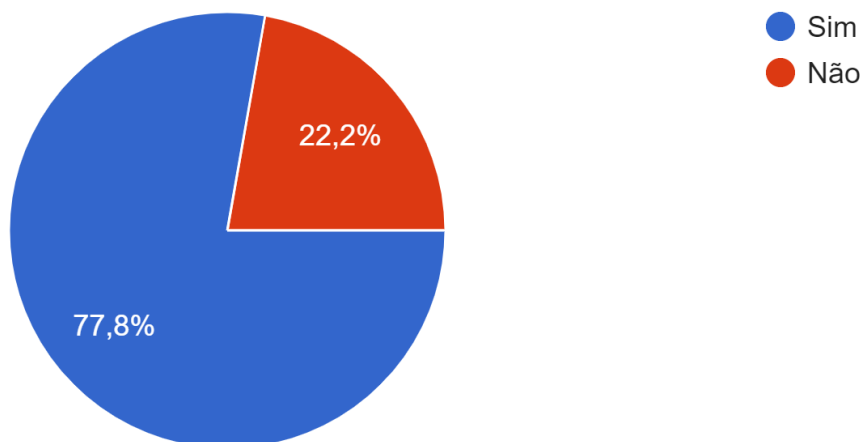
4.3 LACUNA ENTRE OS SABERES E AS PRÁTICAS - QUAIS OS OBSTÁCULOS?

A terceira categoria final constituiu-se através das seguintes categorias intermediárias: O impacto das enturmações impostas às comunidades escolares do campo; Prejuízo das enturmações para a aprendizagem no contexto de retorno ao ensino presencial; Perspectivas para as escolas do campo e; Ausência de formações específicas oferecidas pela SMEd e/ou pelas escolas no campo. Estas quatro categorias intermediárias foram construídas a partir destas categorias iniciais, a saber: Retrocesso; Enturmação; Acesso à educação; Educação de qualidade; Educação como prioridade; Qualidade de ensino; Relação de ensino-aprendizagem; Prejuízo ao contexto escolar; Prejuízo aos integrantes das comunidades escolares do campo; Sobrecarga de trabalho; Prejuízo aos educadores; Demissões e prejuízo ao contexto escolar; Fechamento das escolas do campo; Ameaças aos educadores; Práticas pedagógicas interrompidas; Pandemia e ensino remoto; Transição entre ensino remoto e ensino presencial; Enturmação e o contexto de transição remoto/presencial; Aprendizagem e enturmação; Esperança e Educação do Campo; Desejo de valorização às escolas do campo e; Formações específicas para as escolas do campo.

Como argumento aglutinador pretende-se, a partir da análise do corpus coletivamente construído, desvelar quais os obstáculos existentes que impedem ou afastam os conceitos da Educação do Campo nos contextos escolares pesquisados. Considerando que, nas discussões dos metatextos anteriores, percebeu-se um distanciamento entre os saberes e intenções dos sujeitos em relação às suas práticas pedagógicas, bem como aos documentos escolares. Desta forma, tenciona-se discutir quais elementos são responsáveis pela lacuna entre os saberes e as práticas realizadas nas escolas no campo da rede municipal de Cachoeira do Sul, segundo a percepção dos sujeitos.

O processo de enturmação das turmas de anos finais imposto pela SMEd às escolas do campo municipais (nota de rodapé, apontar para a introdução onde será detalhado), motivou a inclusão de uma seção com três perguntas sobre o assunto no questionário, em relação aquele que foi apresentado no projeto de pesquisa. Inicialmente, o tema foi abordado na seguinte questão (Figura 16): Em sua escola há turmas dos anos finais com multisseriamento (enturmadas) desde o início do ano letivo em curso?

Figura 16 - Questão: Em sua escola há turmas dos anos finais com multisseriamento (enturmadas) desde o início do ano letivo em curso?

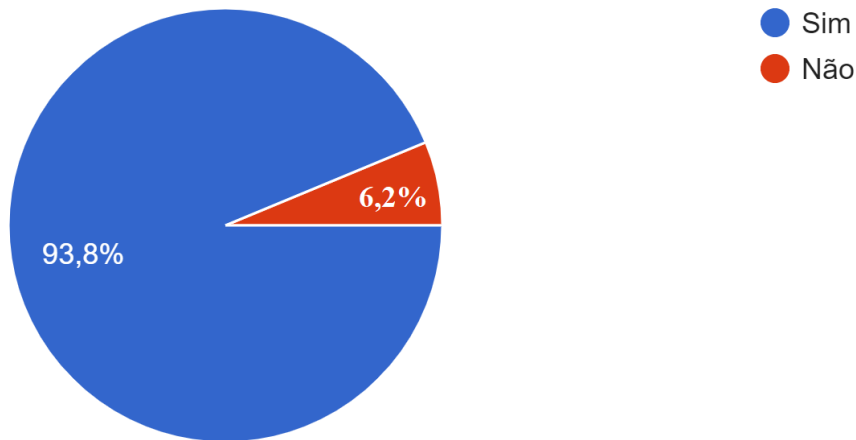


Fonte: Elaborado pelo autor (2022).

Entre os participantes, 77,8% afirmaram que ocorreram enturmações nos anos finais em suas escolas no início do ano letivo atual. Durante a coleta de dados e a partir de outros contatos realizados com integrantes das escolas pertencentes ao contexto da pesquisa, constatou-se que entre as nove escolas no/do campo, sete delas tiveram reduções de turmas nos anos finais, correspondendo a um índice de 77,8%, coincidentemente o mesmo percentual entre aqueles que responderam afirmativamente à questão. Como desdobramento desta pergunta, foi solicitado aos sujeitos as suas percepções sobre os reflexos das enturmações através do enunciado (Figura 17): Caso tenha respondido sim à última pergunta, você acredita que as turmas multisseriadas prejudicam o aprendizado e/ou as práticas ligadas à Educação do Campo?

O expressivo índice de 93,8% entre os participantes os quais afirmam que as enturmações prejudicam o aprendizado e/ou as práticas ligadas à Educação do Campo demonstram que, o rearranjo de turmas imposto pela SMEd configura-se em um obstáculo aos cotidianos escolares, segundo a percepção dos sujeitos. Este tema foi aquele que mais recebeu atenção entre os participantes durante a coleta de dados, seja através dos questionários ou durante as entrevistas semiestruturadas, conforme a quantidade dos relatos quando o processo de enturmação era, ou não, assunto. Pois, mesmo nos momentos quando outras temáticas eram abordadas, foi recorrente a questão das enturmações emergir durante as participações.

Figura 17 - Questão: Caso tenha respondido sim à última pergunta, você acredita que as turmas multisseriadas prejudicam o aprendizado e/ou as práticas ligadas à Educação do Campo?



Fonte: Elaborado pelo autor (2022).

Entre as diversas contribuições sobre os impactos das enturmações, E4 comentou sobre o planejamento do ano letivo e as práticas pedagógicas contextualizadas à comunidade escolar que eram realizadas na sua escola antes da redução de educadores e turmas. Conforme E4, no início do ano letivo era realizado um levantamento prévio dos interesses dos educandos e, após o levantamento, eram propostas aproximadamente quatro linhas de pesquisa. Segundo o sujeito, alguns dos temas sugeridos e pesquisados pelos educandos foram: confinamento, rizicultura, sojicultura, enxertia, horta, todos estes assuntos relacionados ao contexto da comunidade escolar. Durante o ano letivo, ainda de acordo com E4, os educadores se reuniam para planejar as pesquisas semanalmente. Tais práticas foram impossibilitadas após o processo de enturmações, pois conforme E4:

Este ano a gente não conseguiu ainda por causa das enturmações, a falta de professor, agora com essa pandemia mesmo [após o retorno presencial], um dia a gente tem dois professores, outro dia a gente tem três, hoje que a gente fez uma reunião, tem que pagar hora para professor, para fazer um conselho de classe [...]. Prejudicando os projetos ligados à Educação do Campo. É um grande prejuízo para nós nessa relação, assim o trabalho que a gente vinha fazendo com o aluno. Isso aí foi um impacto muito grande para nós, [ficou] praticamente inviável agora, a gente não tem como reunir os professores, [...]. E o professor ficou sobrecarregado também, para nós foi um prejuízo muito grande. E eles participavam, tinha aluno que em sala de aula a coisa não rendia e nesses projetos eram os que mais se salientavam.

Aos participantes que responderam afirmativamente à questão discutida e apresentada no gráfico anterior sobre as enturmações, foi apresentada na sequência do questionário a pergunta: Considerando sua última resposta, comente sua

percepção sobre as enturmações em sua escola. Os sujeitos expressaram preocupação com o cenário atual a partir de diversos prismas como as dificuldades para os educadores. Para Q13, dentro de uma mesma turma há diferentes níveis de aprendizagem, e séries diferentes em uma mesma sala de aula dificulta muito o trabalho do educador. No entendimento de Q14, os conteúdos de duas séries são diferentes e o educador, por melhor que seja, não consegue dar a devida atenção para duas turmas na mesma sala. E ainda sobre as dificuldades para os educadores, na percepção de Q17, enturmação é anúncio de fracasso, pois não se consegue atender nem uma turma e nem outra.

Outro desdobramento das enturmações nas escolas do e no campo apontado pelos sujeitos foram os prejuízos de aprendizagem para os educandos. De acordo com Q12, os estudantes são muito prejudicados com as enturmações. Segundo Q3, a enturmação é prejudicial, devido a desconcentração dos educandos e o educador não estar disponível para todos os momentos de explicações para os educandos com dificuldades. Para Q17 o prejuízo se estende além dos processos de ensino-aprendizagem, ao considerar que o acúmulo de duas turmas em uma mesma sala de aula atrapalha o relacionamento entre os estudantes: “Enturmação é anúncio de fracasso, pois não se consegue atender nem uma turma e nem outra. Ficam brechas no relacionamento, no conteúdo, no andamento do processo ensino-aprendizagem”.

Para Hage (2014), a recorrência das turmas multisseriadas como estratégia para as escolas no campo demonstra a ausência de políticas públicas para este cenário. O autor demonstra, através da sua pesquisa, o contexto de precarização e abandono no qual a Educação do Campo na Amazônia se encontra, motivado também pelas enturmações. Tais práticas aprofundam ainda mais o abismo entre campo e cidade quanto aos índices de escolaridade, reprovação e dificuldades de aprendizagem:

De fato, quando nos interrogamos sobre os fatores que interferem na qualidade da educação e fortalecem o descrédito que se atribui às escolas rurais multisseriadas, em primeira instância se destaca a precariedade dos prédios escolares, as longas distâncias que os estudantes e docentes percorrem no deslocamento até a escola e as condições de transporte inadequadas, a **sobrecarga de trabalho docente** através de múltiplas funções desempenhadas e a instabilidade no emprego, **a falta de acompanhamento das secretarias municipais de educação**, a permanência do trabalho infantil, **a vulnerabilidade da escola e dos docentes às interferências do poder local**, [...], **o currículo e os materiais pedagógicos pouco identificados com a realidade do campo**... Enfim, múltiplas questões que impactam na identidade da escola e na organização

do trabalho pedagógico, resultando no fracasso escolar dos sujeitos do campo (HAGE, 2014, p. 1175-1176, grifos nossos).

Os elementos grifados na citação acima são comuns nos cotidianos das escolas do/no campo brasileiro. Bem como, estão presentes também nas contribuições dos participantes desta pesquisa discutidas neste e nos demais metatextos derivados do corpus de análise. No Quadro 13, são apresentados dados referentes aos fatores constituintes do abismo existente entre as escolas urbanas e as do/no campo citadas pelo autor.

Quadro 13 - Dados sociais e educacionais de cidade e campo no Brasil

	População/áreas urbanas	População/áreas rurais
Taxa de analfabetismo	7%	20%
Anos de estudo	8,26	5,28
Escolas com microcomputadores	96,7%	51,7%
Escolas com acesso à internet (Região Sul)	99,4%	86,8%
Escolas com quadra de esportes	62,2%	14,9%
Escolas com energia elétrica	99,99%	87,5%
Escolas de ensino fundamental completo com água potável	95,4%	84,1%

Fonte: Adaptado pelo autor de IBGE (2016), INEP (2021) e Pereira e Castro (2021).

Ao desconsiderar a defasagem entre campo e cidade, a ação da mantenedora de impor as enturmações em um contexto de retorno presencial após dois anos letivos perpassados pelos ensinos remoto e híbrido também foi discutida pelos sujeitos. Para Q10:

Acredito que seja um total retrocesso para a Educação do Campo que a tanto tempo vem sofrendo com cortes de orçamento, redução de profissionais e pouco investimento. Estamos sofrendo uma enorme falta de consideração e de respeito, enquanto deveria ser exatamente o contrário. A realidade das Escolas do Campo deveria cada vez mais ser valorizada e priorizada, para que assim possamos incentivar cada vez a permanência no campo, porém com as enturmações o trabalho dos Professores é extremamente afetado, [...]. Sem mencionar que passamos (e ainda estamos passando) por um momento pandêmico grave que afetou diretamente a educação e aprendizagem dos alunos, sendo que nesse momento deveríamos estar oportunizando aos nossos alunos toda a nossa atenção e dedicação, porém isso não tem como acontecer diante desse cenário que só visa números e não a qualidade da Educação do Campo.

Considerando o propósito deste argumento aglutinador e do metatexto em si, provocados pelas categorias que emergiram das contribuições dos sujeitos, infere-se que, a imposição das enturmações às escolas do e no campo da Rede Municipal de

Cachoeira do Sul pela sua própria mantenedora, a Secretaria Municipal de Educação, configura-se em obstáculo significativo para a Educação do Campo. Deste, deriva também a lacuna entre os saberes dos sujeitos e as práticas pedagógicas no cenário pesquisado. Pois, conforme a percepção de Q9, a partir da realidade provocada pela enturmação, perde o educador, por desmotivar-se com seu trabalho e perde o educando, por não receber a educação de qualidade a qual merece.

Durante o período de coleta e análise de dados percebeu-se o impacto das enturmações a partir de diversos prismas nas escolas pesquisadas. Somado aos já citados prejuízos aos projetos ligados à Educação do Campo e à recomposição de aprendizagens, necessária após o período de ensino remoto e híbrido, ocorreram ameaças às escolas e a alguns sujeitos. Esses episódios foram retratados durante a coleta de dados, quando o tema era a enturmação e as tentativas de reversão deste processo por parte das escolas. Em uma dessas reuniões com a mantenedora, E4 relata que “inclusive foi dito que era para a gente ficar bem quieto porque as escolas do campo estão ameaçadas de serem fechadas”.

Outro tema que emergiu durante a coleta de dados foi acerca da formação específica para as escolas do/no campo. As Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (BRASIL, 2002) observam o seguinte sobre a formação docente:

Art. 13. Os sistemas de ensino, além dos princípios e diretrizes que orientam a Educação Básica no país, observarão, no processo de normatização complementar da formação de professores para o exercício da docência nas escolas do campo, os seguintes componentes:

I - estudos a respeito da diversidade e o efetivo protagonismo das crianças, dos jovens e dos adultos do campo na construção da qualidade social da vida individual e coletiva, da região, do país e do mundo;

II - propostas pedagógicas que valorizem, na organização do ensino, a diversidade cultural e os processos de interação e transformação do campo, a gestão democrática, o acesso ao avanço científico e tecnológico e respectivas contribuições para a melhoria das condições de vida e a fidelidade aos princípios éticos que norteiam a convivência solidária e colaborativa nas sociedades democráticas.

A coleta de dados demonstrou que, apenas uma das escolas entre as integrantes do cenário da pesquisa realizava formações específicas regulares, considerando o contexto da sua comunidade escolar e os princípios da Educação do Campo. A mantenedora solicita uma programação de formação continuada docente para todas as escolas da rede, com uma carga horária aproximada de 40 horas

anuais, porém desconsidera e não estimula que os contextos locais integrem tais encontros. A seleção e a formação acadêmica exigida para educadores das escolas do/no campo é comum em relação às escolas urbanas, esta organização facilita o distanciamento entre Educação do Campo e as práticas pedagógicas das escolas pesquisadas. Conforme E5, os educadores designados para as escolas do/no campo deveriam ser escolhidos conforme suas opções, e não como uma punição, como ocorre ocasionalmente.

Os sujeitos demonstraram que em governos anteriores havia uma programação de formação continuada para as escolas do/no campo promovida pela SMEd, E4 aponta que, nos governos anteriores eram realizadas formações específicas para as escolas do campo. Esta proposta foi apontada também por E2: *“Elas existiram no governo do PT [entre 2013 e 2016], existia uma tentativa de se valorizar as escolas do campo e fazer uma formação específica”*.

A formação continuada docente recebeu conceitos e direcionamentos distintos em determinadas épocas, como treinamento, aperfeiçoamento, capacitação e reciclagem (PEREIRA, 1999). Enquanto para as escolas do campo a formação docente possui, também, o papel de conscientização e aproximação dos educadores com o campo, suas demandas e necessidades, pois os cursos de licenciatura tradicionais não contemplam esta peculiaridade.

Demanda-se dos currículos que incorporem, sistematizem e aprofundem esses saberes e essa formação acumulada, e que os ponham em diálogo com seu direito aos saberes e concepções das teorias pedagógicas e didáticas, de organização escolar, de ensino aprendizagem para a garantia do direito à educação dos povos do campo [...].

Essa é uma das contribuições da concepção de formação dos profissionais do campo para a formação de todo profissional de educação básica: reconhecer os saberes do trabalho, da terra, das experiências e das ações coletivas sociais e legitimar esses saberes como componentes teóricos dos currículos (ARROYO, 2012, p. 363).

A categoria intermediária “Ausência de formações específicas oferecidas pela SMEd e/ou as escolas no campo” congregou contribuições dos sujeitos demonstrando a ausência de iniciativas da mantenedora para atender os marcos regulatórios da Educação do Campo sobre formações específicas. No Quadro 14, são apresentadas algumas das contribuições sobre o assunto:

Quadro 14 - Trechos das entrevistas semiestruturadas sobre as formações específicas para as escolas do campo

Sujeitos	Contribuições
E1	Cara, pela SMEd não, a gente não tem formação específica para o campo.
E2	Quem dera pudéssemos ter formações na área e conversar com quem se preocupa com isso, (...).
E3	Em anos anteriores até tinha as formações, aquelas reuniões da educação do campo, mas a escola não participava.
E4	Nesses dois, três últimos anos [risos] não tem nada mais.
E5	Não, específicas não, eu acho que deveria ter mesmo.

Fonte: Sujeitos participantes da segunda etapa da coleta de dados (2022).

A legislação educacional do campo, explorada no capítulo 3, se constitui em conjunto de previsões e garantias diversas e difusas, tanto para as populações do campo quanto na previsão de uma educação de qualidade e contextualizada. Entre estas garantias, define-se o compromisso do poder público em oferecer formações específicas para os educadores do campo, atribuindo o objetivo de reduzir o abismo social entre campo e cidade, valorizar e proteger a cultura campesina e aproximar os educadores das realidades locais, ao desconstruir um perfil urbanocêntrico predominante na educação (BRASIL, 2001, 2008, 2010). Através das contribuições dos sujeitos e dos processos de análise destes dados, foi possível constatar que, a ausência de formações continuadas específicas para as escolas do/no campo contribui para o crescimento do distanciamento entre educadores, suas práticas pedagógicas e os princípios da Educação do Campo.

4.4 A PRIMEIRA FASE DA COMDECAMPO: AS MOTIVAÇÕES, OS ANTECEDENTES, A CRIAÇÃO E O FUNCIONAMENTO DA COMISSÃO

Esta categoria final foi construída através das categorias intermediárias: Origens da COMDECampo; Criação da COMDECampo; Funcionamento da COMDECampo; Formações específicas para os educadores das escolas do campo e; Criação de políticas públicas voltadas à Educação do Campo. As categorias intermediárias derivaram das seguintes categorias iniciais: Projetos anteriores; Projetos anteriores (governo federal); Projetos anteriores e formações específicas; Política pública municipal; Oficialização da política educacional; Atores

internos/externos; Plano de Ação; Ações com as comunidades escolares do campo; Ações com os educandos das escolas do campo; Participação das escolas nas ações da COMDECampo; Escolas do campo; Ações com os educadores das escolas do campo; Política educacional municipal; Legislação educacional municipal do campo; Educação do Campo e contexto local; Educação do Campo e currículo e; Documentos escolares.

Como argumento aglutinador compreende-se que diversos fatores contribuíram e motivaram a criação da COMDECampo, entre eles a percepção da ausência de políticas públicas voltadas para as escolas no campo da rede municipal de Cachoeira do Sul, bem como o interesse das comunidades escolares do campo e de integrantes da Secretaria Municipal de Educação e Cultura no fomento de projetos baseados nos conceitos da Educação do Campo para as escolas. Desta forma, a criação da COMDECampo possibilitou um espaço para distintos atores ligados ao campo cachoeirense discutirem e colocarem em prática diversas propostas pedagógicas.

A trajetória das políticas públicas voltadas à Educação do Campo em Cachoeira do Sul tem seu ponto de partida no início da década passada. Até este momento, as então conhecidas “escolinhas”, como aponta E6, eram instituições de ensino multisseriadas, integrando ações do poder público municipal apenas em movimentos de nucleações, como ocorridos no início dos anos 2000. O próprio Referencial Curricular Municipal considera que “no âmbito do Sistema Municipal de Ensino de Cachoeira do Sul, houve um movimento muito frágil de revitalização da modalidade educação do campo”, referindo-se ao período entre 2007 e 2010 (CACHOEIRA DO SUL, 2018, p. 336).

O termo “revitalização” poderia ser convertido em “início” ou “origem” na citação anterior, pois até então a modalidade Educação do Campo e os seus conceitos inexistiam nas proposições de políticas públicas no âmbito municipal. Esta lacuna foi diagnosticada pela administração municipal à época e, neste cenário elaborou-se o projeto Revitalizando a Educação no Interior.

O projeto “Revitalizando a Educação no Interior”, teve como enfoque levar para as escolas do campo, trimestralmente, oficinas, palestras e rodas de conversa sobre os mais variados temas de acordo com as especificidades da realidade local. O projeto tinha um diferencial que era o transporte oferecido para os pais irem até a escola para participarem das atividades. Este projeto foi muito enriquecedor para as comunidades das escolas do campo, pois uma das dificuldades dessas escolas é o acesso das famílias, que nos anos de 2011 e 2012, foi proporcionado a proximidade entre família e escola. Os

projetos desenvolvidos vieram ao encontro dos anseios das comunidades das escolas do campo do município de Cachoeira do Sul (OLIVEIRA, 2021, p. 85).

Neste mesmo período, a SMEd iniciou visitas frequentes às escolas no campo, para conhecer os contextos locais e aproximar as comunidades escolares com o poder público. Segundo E6, estas visitas eram compostas por vários segmentos, como serviços de saúde e assistência social, para atender as comunidades escolares do campo. Neste contexto, o programa Escola Ativa do governo federal promoveu iniciativas significativas para as escolas no campo de Cachoeira do Sul a partir de 2011.

Nessa conjuntura, foram desenvolvidos no município Programas do Ministério da Educação (MEC), como o Programa Escola Ativa, em 2011, destinado para as classes multisseriadas e o Programa Pronacampo, que garantiu a construção do novo prédio, com 726 m², da Escola Municipal de Ensino Fundamental Jenny Figueiredo Vieira da Cunha (conhecida como Brizoleta), que foi construída de forma emergencial, com madeira, na década de 60. Dessa maneira, percebe-se que é latente a construção de políticas públicas que tratem das necessidades e especificidades das escolas do campo que pertencem ao território de Cachoeira do Sul (CACHOEIRA DO SUL, 2018, p. 337).

A iniciativa avançou em outras áreas além da infraestrutura das escolas, contribuiu para o fomento de formações específicas docentes, recursos pedagógicos e incrementos tecnológicos para as escolas localizadas fora da zona urbana (OLIVEIRA, 2021). Com as relações e aproximações entre ambos os projetos, de origem federal e municipal, foi realizado, em 2011, o 1º Encontro Municipal para a Educação do Campo, de acordo com E6:

Nesse período fizemos o primeiro encontro municipal para a educação do campo, na época a UAB tinha a licenciatura de educação do campo, nós fizemos uma parceria e foi muito interessante. Neste fórum então nós tivemos convidados da própria coordenação do programa escola ativa do Rio Grande do Sul, a professora Ana Paula, também o coordenador do curso de licenciatura em educação do campo esteve presente.

Após a troca da gestão municipal, as incipientes iniciativas voltadas às escolas no campo foram descontinuadas entre os anos de 2013 e 2016, segundo os sujeitos participantes da terceira etapa da coleta de dados. Muito embora, um dos participantes da segunda etapa da coleta de dados tenha relatado a realização de formações específicas para o campo, organizadas pela SMEd, neste período. O

levantamento realizado em outras pesquisas (OLIVEIRA, 2021; ZINN, 2019) e nos documentos educacionais no âmbito municipal (CACHOEIRA DO SUL, 2019b) corrobora que no período citado não houve avanços para suprir a lacuna de políticas voltadas à Educação do Campo na rede municipal de ensino.

Em 2017, com o retorno da administração antiga ao governo municipal, iniciaram-se discussões acerca da retomada de ações voltadas às escolas do interior. Conforme E6, quando retornou à SMEd em 2017, a entrevistada se deparou com a ausência de uma legislação municipal que pudesse atender a educação do campo. Neste contexto, E7 declara:

E aí nesse trabalho [na SMEd], a gente começou a ter muito contato com as escolas do campo, e foi quando eu comecei a perceber como as escolas do campo estão sozinhas e como faltava alguma coisa para ajudar essas escolas. [...] em 2017, conversei com a E6, que na época era minha diretora pedagógica [na SMEd], e com a Ana Margarete que era a secretária [municipal de educação e cultura], daí eu levei a ideia para elas e deu certo.

A ideia citada se refere à constituição de uma comissão permanente para a Educação do Campo na rede municipal de ensino, surgia assim, a Comissão Municipal para o Desenvolvimento da Educação do Campo, a COMDECampo. A Comissão foi instituída em 11 de julho de 2017 e regulamentada pela Portaria nº 1.423/2018 em 4 de junho de 2018. Enquanto seu Regimento Interno, redigido em 2018, foi reconhecido através do Decreto nº 055 em 2019, que institui oficialmente a COMDECampo.

O Regimento Interno vincula a Comissão à Secretaria Municipal de Educação e definiu os membros através da seguinte composição: um membro da Secretaria Municipal de Educação, um membro da Secretaria Municipal de Agricultura e Pecuária, um membro do Conselho Municipal de Educação, um membro do Sindicato dos Trabalhadores Rurais (STR), um membro da Associação dos Fumicultores do Brasil (AFUBRA), um membro da EMATER/RS – Ascar, um membro da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS) Cachoeira do Sul, um membro da UFSM Cachoeira do Sul, um membro da Câmara de Vereadores de Cachoeira do Sul e dois membros como representantes das escolas do campo. O documento prevê as seguintes competências para a Comissão em seu Artigo 10:

I. Oferecer suporte e apoio à Secretaria Municipal de Educação e Conselho Municipal de Educação nos seguintes itens:

- a. Propor encaminhamentos para a construção de Políticas Públicas Educacionais para a Educação do Campo;
 - b. Oferecer formação continuada para os professores das escolas do campo;
 - c. Propor atividades e ações para os alunos das escolas do campo;
 - d. Promover Fóruns Municipais de Educação do Campo.
- II. Estudar e manter-se informado referente as leis e decretos específicos para a Educação do Campo;
 - III. Oferecer dentro das possibilidades, assessoria técnica e pedagógica para escolas do campo que assim o solicitar;
 - IV. Manter diálogo com o Conselho Municipal de Educação e demais órgãos competentes (CACHOEIRA DO SUL, 2018, p. 3).

Em consonância com estas previsões, foi organizada uma agenda de trabalho anual para a COMDECampo. Segundo E6, no primeiro plano de ação foi incluído o Fórum Municipal de Educação do Campo, visando resgatar o encontro realizado em 2011. Este evento foi planejado como um ciclo de palestras voltado para os educadores das escolas do campo, portanto uma política de formação específica. Outra iniciativa promovida foi a Feira das Profissões para as Escolas do Campo, proposta para os educandos. Conforme E7, a proposta da Comissão era promover em anos alternados um fórum da educação do campo, e no outro uma edição da feira de profissões. Desta forma, também de acordo com E7, foi organizado pela COMDECampo em 2017 o Fórum de Educação do Campo, em 2018 a Feira das Profissões para as Escolas do Campo, em 2019 o II Fórum de Educação do Campo e em 2020 estava prevista a II Feira das Profissões para as Escolas do Campo, cancelada devido a pandemia de Covid-19. Segundo a entrevistada, pensou-se inicialmente em promover formações específicas para os educadores, para criar a compreensão de que as escolas do campo precisam de um olhar diferenciado em relação às escolas urbanas, que os educandos do campo possuem suas especificidades.

Outra preocupação da equipe era em relação aos documentos escolares, pois segundo as entrevistadas, os regimentos escolares e as propostas pedagógicas das escolas no campo eram redigidos com textos padrões, desconsiderando as peculiaridades de cada comunidade escolar. Assim, em paralelo com as demais iniciativas da Comissão, foi estimulado que cada escola reunisse os diversos segmentos das suas comunidades para a escrita de documentos escolares próprios, derivados das características de cada local. Na percepção de E6, não se constrói, ou ao menos não se deveria construir, uma política pública para a Educação do Campo sem a participação das pessoas e principalmente daqueles que vivem e estão atuando nas escolas do campo. Ainda sobre Educação do Campo e currículo a entrevistada

afirma: “[...] porque cada escola tem que ter a sua identidade. Incluindo a modalidade da educação do campo [no currículo], não é porque eles estão no campo que eles não vão ter os mesmos direitos daquelas crianças que estão na zona urbana”.

Durante a elaboração dos planos de ação da Comissão percebeu-se a necessidade da construção de diretrizes para a educação do campo municipal, considerando a inexistência de políticas curriculares para a modalidade. De acordo com E6, a partir do ingresso de uma integrante da COMDECampo no curso de Mestrado Profissional em Políticas Públicas e Gestão Educacional da UFSM houve a escrita de uma minuta das diretrizes para a Educação do Campo municipal, como produto educacional da sua pesquisa. Todavia, esta minuta foi apresentada ao Conselho Municipal de Educação em 2021 segundo a entrevistada, mas as diretrizes ainda não foram instituídas na rede municipal, pois o órgão não emitiu quaisquer pareceres aprovando e/ou adaptando a iniciativa.

A análise das atas dos encontros mensais da Comissão permite conhecer a pluralidade das iniciativas discutidas pelos seus membros, tal como a elaboração do regimento interno e estatuto, planos de ação, planejamento com os gestores das escolas do/no campo, avaliação das metas anuais, estudo para as Diretrizes Curriculares Municipais para Educação do Campo, entre outras propostas. De acordo com E7, os integrantes da COMDECampo eram muito unidos, todos participavam com ideias e sugestões. A escolha dos membros da Comissão levou em consideração o envolvimento de entidades com as escolas do/no campo, que foram fundamentais na constituição da própria COMDECampo. Na percepção de E7, a formação da Comissão ocorreu com a participação de membros de entidades fortes que ajudaram muito na conquista desta política pública.

4.5 A COMDECAMPO NOS DIAS DE HOJE: QUAL O ATUAL CONTEXTO DA COMISSÃO?

A presente categoria final emergiu do corpus de análise a partir das seguintes categorias intermediárias: Patrimonialismo e transição de governo e; Descontinuidade e enfraquecimento da COMDECampo. Enquanto as categorias intermediárias constituíram-se através das categorias iniciais: Transição entre governos; COMDECampo atual; Desconhecimento sobre a COMDECampo e; Funcionamento da COMDECampo.

Este argumento aglutinador relaciona as intenções e iniciativas oriundas da COMDECampo durante sua fase inicial, entre 2017 e 2020, expressas na pesquisa documental e na coleta de dados, com o atual contexto da Comissão. Esta análise ocorre através das percepções de alguns dos responsáveis pela constituição da COMDECampo, de documentos derivados da Comissão e a partir das contribuições dos sujeitos realizadas nas duas fases anteriores da coleta de dados. Nesse sentido, percebe-se a COMDECampo como entidade fundamental para a promoção de políticas públicas voltadas para a Educação do Campo na rede municipal de Cachoeira do Sul.

Os amparos metodológicos deste estudo apontam a relevância de conduzir os momentos relacionados à coleta e à análise dos dados de forma dialógica. Assim, permite-se que estes processos não se desenvolvam sob uma perspectiva fechada, mas relacional, como discutem Yin (2002), sobre as pesquisas estudos de caso, bem como Moraes e Galiazzi (2020), acerca da análise textual discursiva. As contribuições dos sujeitos durante as duas primeiras etapas da coleta de dados apontaram para uma correlação entre a atuação da COMDECampo como um período de avanço das políticas públicas voltadas para a Educação do Campo municipal, entre 2017 e 2020, bem como o esvaziamento da Comissão percebido pelos colaboradores desde 2021, e seus reflexos nos cotidianos das escolas do/no campo de Cachoeira do Sul.

Conforme E6, ao comentar sobre a transição entre o último governo e a atual administração municipal, o sujeito afirma que foram apresentados e disponibilizados os registros e os relatórios de gestão da Comissão, para que a atual gestão pudesse dar continuidade e/ou ressignificar a COMDECampo. Porém, a transição entre administrações não se demonstrou salutar à manutenção do desenvolvimento das políticas públicas para a Educação do Campo municipal, como se demonstra ao longo desta seção. De acordo com E6:

Porque o nosso grande problema, não só em Cachoeira do Sul, mas em nível de país, é a continuidade das políticas públicas. Em Cachoeira do Sul existe uma trajetória muito triste nesse sentido né, porque além de não darem continuidade às políticas que estavam em andamento, ainda existe uma mudança dos profissionais que atuam na secretaria da educação.

A descontinuidade de iniciativas, a comum ausência do princípio da impessoalidade e o aparelhamento, são algumas das práticas percebidas pelos sujeitos no contexto local. Como discutido na citação anterior, a inexistência de

profissionais de carreira técnicos lotados na Secretaria Municipal de Educação, cujas atribuições são exercidas por educadores em desvio de função, substituídos conforme as vontades de cada administração municipal, embaraça o desenvolvimento a longo prazo de políticas educacionais.

Vargas (2016) enumera e relaciona as peculiaridades das relações entre o público e o privado na educação brasileira. Para a autora, alguns elementos estruturais da política e da cultura nacionais são obstáculos para a estabilidade de uma perspectiva democrática na educação, como o patriarcalismo e o clientelismo. Entre os aspectos originários destes fenômenos está a organização federativa brasileira, que ocorreu inversamente ao modelo estadunidense. Aqui, as províncias e municipalidades receberam determinada autonomia política, enquanto nos Estados Unidos cada colônia abdicou da sua soberania em nome da federação.

Acrescentamos ao problema de um federalismo mal implantado e mal implementado, outro traço perverso da cultura política brasileira: o patrimonialismo (ou neopatrimonialismo). O Estado brasileiro é colonizado pelos governos por meio de pesada burocracia, que dele se apossam e assenhoreiam.

Ao patrimonialismo histórico e redivivo, articula-se a prática do clientelismo, um sistema em que políticos profissionais oferecem vantagens como cargos, empregos públicos, financiamento e autorizações em troca de legitimação e apoio (...). Somados, o patrimonialismo e o clientelismo produzem fisiologismos, localismos e nepotismo. Temos vários “donos do poder”, e não são propriamente o povo (VARGAS, 2016, p. 17-18).

Os sujeitos participantes da última etapa da coleta de dados apontaram a redução, e inclusive a suspensão, das atividades relacionadas ao desenvolvimento dos conceitos ligados à Educação do Campo nas escolas do e no campo promovidas pela COMDECampo e pela SMEd. De acordo com E7, a pandemia de Covid-19 e a troca na administração municipal foram os fatores para o enfraquecimento da Comissão. Enquanto, conforme contribuição de E6, uma conselheira do CME relatou que o último encontro (realizado antes do período da coleta de dados, ocorrido em junho) da COMDECampo havia sido mais uma conversa, pois não tinha um plano de ação estruturado. Sobre o assunto, a colaboradora observa a respeito da organização e do planejamento das ações da Comissão:

[...] e construir um planejamento, porque não adianta fazer as reuniões e não ter uma pauta de discussão. E esse planejamento tem que ser discutido com todos que fazem parte. Para não apenas atuar no improviso, não se pode improvisar na educação.

A inexistência de um plano de ação consistente e de uma organização mais ampla por parte da coordenação da Comissão, cargo atribuído ao representante da SMEd, foram constantes nas últimas reuniões, conforme os sujeitos. Como reflexo desta inércia, os membros dos diversos segmentos que integram a COMDECampo reduziram suas participações durante as reuniões realizadas no primeiro semestre de 2022. Aquela que foi provavelmente a derradeira e precoce última reunião de 2022 não contou com a presença de nenhum dos membros “externos” da administração municipal, apenas com as escolas do e no campo. Para E6, este esvaziamento entre os participantes da Comissão é prejudicial ao desenvolvimento da Educação do Campo no município:

Tem que ter a participação da secretaria [de educação], mas não apenas dela. [Precisa] da participação das escolas do campo, para ter uma multiplicidade de olhares, dos outros segmentos que estão ali como apoio, podem, a partir das necessidades das escolas, pensar em estratégias para construir com aquelas comunidades das escolas do campo do município.

As atuais lacunas na atuação da Comissão em contraste com as participações maciças e relevantes características da primeira fase da COMDECampo foram discutidos pelos sujeitos. Na percepção de E7, os membros da Comissão precisam se apropriar do papel que eles representam, pois considera esta participação muito importante para as escolas do campo, e que as mesmas contam com as entidades que integram a Comissão. Para a entrevistada, as ações e as atividades que eram realizadas foram interrompidas pela atual administração municipal.

O regimento da COMDECampo prevê em seu artigo 5º que “A comissão reunir-se-á, ordinariamente uma vez por mês, e extraordinariamente sempre que necessário, por convocação do coordenador” (CACHOEIRA DO SUL, 2019a, p. 2). Estes encontros de frequências mensais estão suspensos desde junho deste ano, em oposição ao exposto no caput do artigo. A não-realização destas reuniões impacta diretamente o planejamento das escolas do e no campo da rede municipal, considerando que a única entidade responsável pela construção de políticas públicas relacionadas à Educação do Campo está paralisada. No mesmo documento, o capítulo acerca das atribuições da coordenação da comissão atribui:

Artigo 6º - Compete ao Coordenador da Comissão:

I. Administrar a Comissão, observando e fazendo cumprir as normas regimentais desta Comissão;

- II. Representar a Comissão em atos solenes e oficiais, bem como demais órgãos e eventos correlatados;
 - III. Convocar e presidir as reuniões da Comissão, coordenando as atividades desempenhadas pelos integrantes e dar execução às deliberações;
 - IV. Determinar a realização de diligências;
 - V. Autorizar a presença de terceiros e convidados nas reuniões da Comissão, vedada a emissão de voto;
 - VI. Convidar especialistas, a fim de prestar esclarecimentos sobre matéria em discussão, vedada a emissão de voto.
- Artigo 7º - Compete ao Vice Coordenador da Comissão:
- I. Substituir o coordenador em suas faltas e impedimentos.
- Artigo 8º - Compete ao Secretário da Comissão:
- I. Comparecer às reuniões elaborando atas respectivas;
 - II. Manter organizado o material e documentação da COMDEC [COMDECampo];
 - III. Encaminhar solicitações, encaminhamentos e relatórios aos membros da Comissão" (CACHOEIRA DO SUL, 2019a, p. 3).

Conforme as informações colhidas durante a coleta de dados, os cargos de vice-coordenador e de secretário da Comissão estão vagos desde a posse da atual administração municipal. Desta forma, as respectivas atribuições de ambas funções foram concentradas pela coordenação da COMDECampo, cargo atribuído ao representante da SMEd na Comissão, como possibilita o regimento. Entretanto, desde julho, a Comissão não possui sequer membro atribuído para o cargo de coordenação, após a saída da ocupante do cargo da SMEd.

No Quadro 15, é realizada uma síntese dos dados coletados em todas as etapas sobre o funcionamento da COMDECampo comparando com o seu momento atual. Para tanto, foram escolhidos alguns temas afins aos objetivos da pesquisa para análise.

Quadro 15 - Iniciativas de momentos distintos da COMDECampo

(continua)

	A primeira fase da COMDECampo	As atuais COMDECampo e gestão municipal
Iniciativas nas comunidades escolares	Projeto Revitalizando a Educação no Interior com oficinas, palestras e rodas de acordo com as especificidades locais.	Enturmações impostas a 77,8% das escolas do/no campo com anos finais, não antecedidas de diálogo com as comunidades.
Formações específicas	Previstas no Regimento da Comissão. Realização de dois fóruns municipais de Educação do Campo.	Não há nenhum oferecimento ou planejamento para formação específica.
Atividades para os educandos do campo	Previstas no Regimento da Comissão. Realização da Feira das Profissões para as Escolas do Campo e parcerias para as Eco Feiras.	Não há planejamento ou organização de quaisquer atividades do gênero.
Currículo e documentos escolares	Estímulo para discussões e escritas de regimentos escolares e propostas pedagógicas adaptadas aos contextos locais.	Não há diálogos, reuniões ou encontros para discussões sobre currículo e/ou documentos escolares.

(conclusão)

	A primeira fase da COMDECampo	As atuais COMDECampo e gestão municipal
Reuniões da Comissão	Após formação da mesma, escrita do regimento, formalização em decreto. Encontros mensais para o planejamento da Educação do Campo municipal.	Reuniões sem pautas definidas. Planejamentos e iniciativas inexistentes. Encontros não ocorrem desde junho de 2022.
Coordenador, vice-coordenador e secretário da Comissão	Escolhidos pelos membros, conforme disposto no regimento.	Vice-coordenador e secretário estão sem representação desde o início da atual gestão. Sem coordenador desde julho de 2022.

Fonte: Coleta de dados, adaptado pelo autor (2022).

Após as fases de coleta e análise dos dados, a proposta inicial de produto educacional derivada desta pesquisa foi alterada, conforme será discutido no capítulo seguinte. O atual cenário das escolas do/no campo municipais demanda alterações incisivas inclusive para a manutenção destas instituições, ameaçadas pela inércia da mantenedora, como apontado pelos colaboradores. O contato com os sujeitos permitiu perceber que a COMDECampo não mais está presente nos cotidianos escolares após a suspensão das suas reuniões e iniciativas. A ausência de formações específicas e outras políticas voltadas à Educação do Campo municipal têm prejudicado as práticas pedagógicas das escolas do/no campo, de acordo com a percepção dos sujeitos.

5 ESCRITA PARTICIPATIVA DE MINUTA DO PROJETO DE LEI PARA A COMISSÃO DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO (COMDECAMPO)

Ao longo desta pesquisa foram discutidos diferentes aspectos da Educação do Campo em Cachoeira do Sul. Durante as duas primeiras etapas da coleta de dados, questionário e entrevista semiestruturada, os sujeitos apontaram para a COMDECampo como ente responsável pela proposição de diversas iniciativas, apresentadas durante o capítulo anterior. Tais referências motivaram a realização de uma nova etapa da coleta de dados, entrevistas semiestruturadas com as educadoras envolvidas na criação da Comissão.

Ao analisar os dados colhidos nas três etapas da coleta de dados, constatou-se que a atual condição de paralisia da COMDECampo foi percebida como negativa pelos sujeitos, ao considerarem o atual cenário de desenvolvimento da Educação do Campo municipal. Em paralelo, a análise documental apontou que a atual estrutura da Comissão, atrelada à Secretaria Municipal de Educação (CACHOEIRA DO SUL, 2018), possibilita a interrupção das políticas voltadas à Educação do Campo, conforme os interesses de cada gestão municipal.

Desta forma, a proposição de Projeto de Lei para o funcionamento da COMDECampo independente da égide do poder executivo municipal atende os anseios dos sujeitos e das comunidades escolares do campo cachoeirense, considerando a relevância da Comissão no contexto local. A composição desta redação favorece as iniciativas oriundas da pluralidade inerente à COMDECampo, ao permitir que o planejamento das ações e do funcionamento da Comissão em termos mais amplos não dependa diretamente dos ditames monolíticos de um gabinete exógeno à realidade das escolas do e no campo. Ao mesmo tempo, garante a participação da mantenedora, fator considerado relevante ao desenvolvimento da Educação do Campo municipal.

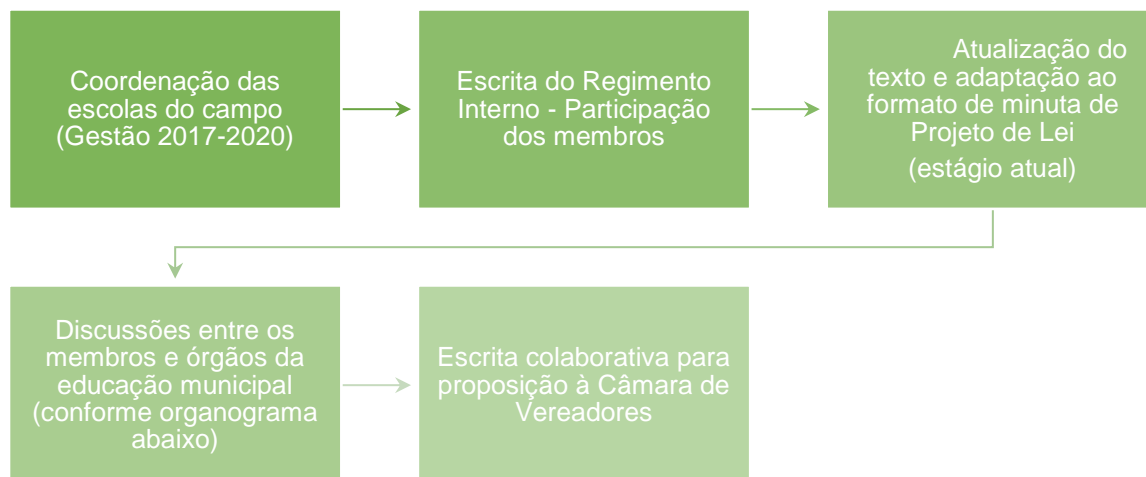
Preservando o caráter amplo e colaborativo dos membros da COMDECampo e do seu funcionamento em si, a redação do Projeto de Lei mantém a estrutura organizacional e outros aspectos presentes no regimento interno original. Considerando que tal documento foi concebido a partir da participação dos vários segmentos integrantes da Comissão. A proposição deste produto educacional possui como objetivo permitir maior independência à COMDECampo para a realização dos seus projetos, bem como a atualização da redação a partir de novos aspectos

demandados pelos seus integrantes. Desta forma, a MINUTA DE PROJETO DE LEI PARA A COMISSÃO DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO DE CACHOEIRA DO SUL-RS é apresentada a partir dos aspectos das suas contribuições e finalidades para o cenário pesquisado, as escolas do campo municipais de Cachoeira do Sul.

5.1 ORIGENS E CONSTRUÇÕES DA MINUTA PARA O PROJETO DE LEI

Este produto educacional foi desenvolvido para consolidar a COMDECampo enquanto ente ativo e relevante na construção de políticas públicas no âmbito municipal. Oriundo das percepções dos sujeitos expressas durante a pesquisa, o texto do produto foi baseado no regimento interno da Comissão, adaptado ao formato de Minuta de Projeto de Lei e modificado em trechos cuja alteração se demonstrou necessária (Figura 18). A escrita do regimento interno original da COMDECampo possibilitou a participação dos diversos segmentos que a compõe, representando marco importante para a Educação do Campo municipal. Desta forma, se manteve a escrita participativa do documento em sua maior parte.

Figura 18 - Etapas da elaboração da minuta para o Projeto de Lei



Fonte: Elaborado pelo autor (2022).

A criação da Comissão representou um impacto positivo para as comunidades escolares do campo de Cachoeira do Sul, considerando as ausências e intermitências de iniciativas neste cenário. Para contextualizar a importância atribuída a esta instituição, amplamente discutida no capítulo anterior, selecionou-se uma entre as contribuições dos sujeitos acerca da atuação da COMDECampo durante sua primeira

fase, E4 comenta: “E [com] a E6 mesmo tinha bastante trabalhos com a gente né, tinha os grupos do Verde é Vida, tinha o COMDECampo, ali a gente trabalhava muita coisa e depois a gente trazia para dentro da escola, para trabalhar com os professores”.

Na sequência, são apresentadas as intenções de agenda para discussão e uma primeira escrita da minuta do Projeto de Lei para a COMDECampo. A redação proposta no subcapítulo 6.3 constitui-se em um primeiro movimento de mobilização para a consolidação da Comissão como ente permanente. A proposição de uma agenda de encontros se justifica para compor multilateralmente a escrita da minuta, a qual deve ser realizada por muitas mãos, para se manter a coerência colaborativa inerente à natureza da COMDECampo.

5.2 PROPOSIÇÃO DE AGENDA PARA DISCUSSÕES E CONSTRUÇÃO COLABORATIVA DO PROJETO DE LEI

Considerando a necessidade de uma construção colaborativa, foram planejados uma série de encontros para viabilizar a redação e a consolidação da minuta do Projeto de Lei para a COMDECampo. Inicialmente, propõe-se a discussão com a própria Comissão, se possível. Como a Secretaria Municipal de Educação (SMEd) não mais realiza as reuniões periódicas, como é de sua competência conforme discutido no capítulo anterior, a alternativa seria uma reunião com os membros da COMDECampo fora da égide da SMEd. Após, encontro com os gestores das escolas do/no campo da rede, para mobilizar as comunidades escolares do campo cachoeirense e possibilitar suas participações. Na sequência, reuniões com representantes do executivo municipal, para viabilizar o apoio para esta iniciativa. Planejou-se a discussão com o Conselho Municipal de Educação (CME) considerando que a inclusão da COMDECampo como comissão permanente do CME necessita da aprovação por parte dos seus conselheiros, bem como já houve a discussão desta possibilidade no âmbito do CME. Por fim, contato direto com cada vereador de Cachoeira do Sul para apresentação e sensibilização sobre a proposta deste produto educacional, com a apresentação da intenção através da Tribuna Popular, espaço existente neste legislativo. No Quadro 16, é apresentada a sequência de reuniões planejadas para a efetivação da minuta do Projeto de Lei para a COMDECampo.

Quadro 16 - Cronograma das reuniões

Agenda dos encontros para a discussão da Minuta do Projeto de Lei	
Encontro	Instituição
1	COMDECampo
2	Membros da COMDECampo ausentes das últimas reuniões da Comissão
3	Gestores das escolas do/no campo
4	Secretaria Municipal de Educação
5	Prefeitura Municipal de Cachoeira do Sul-RS
6	Conselho Municipal de Educação
7	Gabinete de Vereadores
8	Tribuna Popular da Câmara Municipal de Cachoeira do Sul-RS

Fonte: Elaborado pelo autor (2022).

Com esta agenda pretende-se mobilizar diferentes instâncias envolvidas com a Educação do Campo municipal e entes representantes dos poderes executivo e legislativo. Salienta-se a importância de uma série de discussões para a efetivação desta proposta, bem como a necessidade de aprovação pela Câmara Municipal considerando a natureza deste produto educacional. A seguir, é apresentada a primeira versão da Minuta de Projeto de Lei para a independência da COMDECampo e sua constituição enquanto comissão permanente do CME local.

5.3 MINUTA DE PROJETO DE LEI - REGIMENTO DA COMISSÃO MUNICIPAL PARA DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO DE CACHOEIRA DO SUL

MINUTA DE PROJETO DE LEI

Reestrutura e reorganiza a Comissão Municipal para o Desenvolvimento da Educação do Campo – COMDECampo, dispõe sobre o seu funcionamento, competências e dá outras providências.

TÍTULO I

DA COMISSÃO MUNICIPAL PARA DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO

CAPÍTULO I NATUREZA

Art. 1º - A Comissão Municipal para Desenvolvimento da Educação do Campo - COMDECampo, regulamentada pela portaria nº 1423/2018, em 04 de junho de 2018, tem caráter colaborativo na formulação, implementação e acompanhamento das políticas públicas de Educação do Campo.

Art. 2º - A COMDECampo é vinculada ao Conselho Municipal de Educação, enquanto comissão permanente.

CAPITULO II DISPOSIÇÃO PRELIMINAR

Artigo 3º - Este regimento interno regula a composição, competência e organização da COMDECampo, com objetivo de propor, acompanhar, assessorar na construção de Políticas Públicas de Educação do Campo desenvolvidas pela Secretaria Municipal de Educação.

Parágrafo Único: Considera-se escolas do campo, conforme Decreto Federal nº 7.352/2010 de 04 de novembro de 2010, no inciso II, aquela situada em área rural, ou aquela situada em área urbana, desde que atenda predominantemente às populações do campo.

CAPÍTULO III DA COMPOSIÇÃO E ESTRUTURA ORGANIZACIONAL

Artigo 4º - A COMDECampo será permanente e composta por no mínimo 11 membros titulares e 11 suplentes de Órgãos e Entidades da Administração Pública e Privada, Universidades, Sindicatos e Escolas do Campo, com interesses em comum e atividades preponderantes à Educação do Campo, sendo:

- I – 1 (UM) membro da Secretaria Municipal de Educação – SMeD
- II – 1 (UM) membro da Secretaria Municipal de Agricultura e Pecuária – SMAP
- III – 1 (UM) membro do Conselho Municipal de Educação – CME
- IV – 1 (UM) membro do Sindicato dos Trabalhadores Rurais – STR
- V – 1 (UM) membro da Afubra Associação dos Fumicultores do Brasil
- VI – 1 (UM) membro da EMATER/RS – Ascar
- VII – 1 (UM) membro da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul – UERGS Cachoeira do Sul
- VIII – 1 (UM) membro da Universidade Federal de Santa Maria – UFSM Cachoeira do Sul
- IX – 1 (UM) membro da Câmara de Vereadores de Cachoeira do Sul
- X – 2 (DOIS) membros Representantes das Escolas do Campo

§ 1º - A COMDECampo será composta por 01 coordenador, 01 vice coordenador, 01 secretário e um 2º secretário, renovados a cada dois anos de forma democrática por escolha entre os pares pelos membros da COMDECampo, podendo ser reeleito por mais dois anos.

§ 2º- Além da composição prevista no caput deste artigo, farão parte da Comissão como membros de apoio, os Gestores das Escolas Municipais do Campo.

CAPÍTULO IV DA ORGANIZAÇÃO

Artigo 5º - A comissão reunir-se-á, ordinariamente uma vez por mês, e extraordinariamente sempre que necessário, por convocação do coordenador.

§ 1º- As datas, horários e local das reuniões ordinárias serão sempre decididas na reunião ordinária antecedente, no qual será enviado e-mail, comunicando sobre a convocação, todos os membros com 15 (quinze) dias de antecedência

§ 2º - Os membros da comissão poderão enviar assuntos para pauta até 05 (cinco) dias antes do encontro.

§ 3º- As deliberações da Comissão se darão com a maioria simples dos membros presentes.

§ 4º- O membro que faltar, injustificadamente, a 03 (três) reuniões consecutivas ou 05 (cinco) intercaladas, terá sua instituição comunicada para tomar as devidas providências.

§ 5º- A justificativa de faltas deverá ser remetida ao e-mail da COMDECampo, no prazo improrrogável de até 03 (três) dias úteis, após a data da reunião.

§ 6º- Todas as votações que ocorrerem durante as atividades desta Comissão serão procedidas oralmente pelos seus membros, ressalvando o direito do membro de abster-se de votar, mediante justificativa.

§ 7º- Os Gestores das Escolas do Campo que não fazem parte da Comissão e, que estiverem presentes na reunião, poderão manifestar-se, mas não terão direito de voto.

§ 8º - Os membros suplentes substituirão os membros titulares em suas faltas ou impedimentos.

CAPÍTULO V DAS ATRIBUIÇÕES DA COORDENAÇÃO

Artigo 6º - Compete ao Coordenador da Comissão:

- I. Administrar a Comissão, observando e fazendo cumprir as normas regimentais desta Comissão;
- II. Representar a Comissão em atos solenes e oficiais, bem como demais órgãos e eventos correlatados;
- III. Convocar e presidir as reuniões da Comissão, coordenando as atividades desempenhadas pelos integrantes e dar execução às deliberações;
- IV. Determinar a realização de diligências;
- V. Autorizar a presença de terceiros e convidados nas reuniões da Comissão, vedada a emissão de voto;
- VI. Convidar especialistas, a fim de prestar esclarecimentos sobre matéria em discussão, vedada a emissão de voto.

Artigo 7º - Compete ao Vice Coordenador da Comissão:

- I. Substituir o coordenador em suas faltas e impedimentos.

Artigo 8º - Compete ao Secretário da Comissão:

- I. Comparecer às reuniões elaborando atas respectivas;
- II. Manter organizado o material e documentação da COMDECampo;
- III. Encaminhar solicitações, encaminhamentos e relatórios aos membros da Comissão.

Artigo 9º - Compete aos membros efetivos:

- I. Executar e relatar as atribuições, podendo propor as diligências necessárias;
- II. Participar e contribuir com as reuniões da Comissão, justificando suas ausências.

CAPÍTULO VI DOS TRABALHOS E ATRIBUIÇÕES DA COMISSÃO

Artigo 10º - Compete à Comissão Municipal para Desenvolvimento da Educação do Campo:

I. Oferecer suporte e apoio à Secretaria Municipal de Educação e Conselho Municipal de Educação nos seguintes itens:

- a. Propor encaminhamentos para a construção de Políticas Públicas Educacionais para a Educação do Campo;
- b. Oferecer formação continuada para os professores das escolas do campo;
- c. Propor atividades e ações para os alunos das escolas do campo;
- d. Promover Fóruns Municipais de Educação do Campo.

II. Estudar e manter-se informado referente as leis e decretos específicos para a Educação do Campo;

III. Oferecer dentro das possibilidades, assessoria técnica e pedagógica para escolas do campo que assim o solicitar;

IV. Manter diálogo com o Conselho Municipal de Educação e demais órgãos competentes.

CAPÍTULO VII DISPOSIÇÕES FINAIS

Artigo 9º - O presente regimento só poderá ser alterado, por votação de no mínimo dois terços dos membros titulares ou suplentes.

Artigo 10º - O comparecimento dos membros desta Comissão em reuniões é comprovado pela assinatura no livro de presença.

Artigo 11º - Os membros da Comissão obedecem a um cronograma de reuniões no decorrer do ano, com recesso no período de janeiro e fevereiro, mesmo período do recesso escolar, retornando as atividades sempre em março de cada ano.

Artigo 12º - Este regimento entra em vigor na data da aprovação pelos membros da Comissão, devidamente registrado em ata.

Artigo 13º - Os casos omissos ao presente regimento serão objeto de deliberação, em reunião ordinária, e aprovados por maioria simples.

Cachoeira do Sul, 11 de dezembro de 2022.

ANDRÉ GIOVANNI KLINKOSKI

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A proposta para as pesquisas do curso de Mestrado Profissional em Políticas Públicas e Gestão Educacional da UFSM coloca seus mestrandos imersos nos cenários escolhidos para os estudos, considerando que o pesquisador deve desenvolver suas investigações em algum âmbito do seu contexto profissional. Se este aspecto pode se demonstrar positivo ao colocar o pesquisador em um espaço já familiar, ao conhecer pessoas e lugares afins à trajetória da pesquisa, ao mesmo tempo demanda determinados cuidados, ao separar atribuições do profissional e do pesquisador, bem como em relação ao total resguardo das informações e da privacidade relativas aos participantes do estudo.

Investigar determinado contexto local, as escolas do e no campo de Cachoeira do Sul-RS, e as implicações das políticas curriculares relacionadas à Educação do Campo, demandou primeiramente o levantamento do histórico da educação no interior do Brasil. O contato com a bibliografia permitiu perceber que durante todo o período colonial brasileiro, entre 1500 e 1822, a grande maioria da população do campo não recebeu acesso à educação e as poucas propostas educacionais existentes eram reproduções daquelas praticadas nos espaços urbanos. No período imperial e no início da República, o cenário pouco se alterou, com interesses das elites econômicas, rurais e urbanas, determinando as características da então chamada educação rural. Aproximadamente na metade do século passado, nasceram as primeiras iniciativas de cultura e educação popular, que frutificaram durante o breve momento democrático deste período. A sobrevivência durante o período da ditadura militar, permitiu que as sementes plantadas se desenvolvessem, ao brotarem diversas práticas pedagógicas em todo território nacional oriundas dos povos do campo e dos seus movimentos sociais, atualmente denominadas Educação do Campo.

As demandas dos povos e movimentos camponeses expressas durante décadas, foram parcialmente absorvidas e transformadas em políticas educacionais presentes em diversos marcos regulatórios da Educação do Campo revisitados e discutidos ao longo desta pesquisa, como a Lei nº 9394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB), as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (DOEBEC – Resolução CNE/CEB nº 1 de 2002 e Parecer CNE/CEB nº 3 de 2008), o Parecer nº 01/2006 do CNE (autoriza o cumprimento da carga horária e dos dias letivos sob o regime da Alternância) e o Decreto nº 7.352/2010

(sobre a política de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária). Porém, apesar da luta pela conquista pelos direitos sociais ser árdua, mesmo após a sua materialização, as garantias expressas nas redações nem sempre são percebidas.

As revisões de literatura realizadas na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e no Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) demonstraram um distanciamento considerável entre as políticas públicas e os cotidianos escolares investigados. Os retornos obtidos, entre monografias e artigos científicos publicados em periódicos, demonstraram a predominância de uma orientação urbanocêntrica nas práticas pedagógicas e nos documentos escolares em distintos contextos do campo brasileiro. O contato com referenciais curriculares nos âmbitos nacional, estadual e municipal demonstrou a presença da Educação do Campo apenas enquanto modalidade nestes documentos, restando uma lacuna considerável em como os saberes locais devem, ou deveriam, ser preservados e valorizados nos currículos. A pesquisa bibliográfica neste campo demonstrou que os movimentos para a homogeneização curricular, tolhe e limita a inserção dos conhecimentos populares das diversas populações do campo brasileiras, geralmente excluídas dos documentos escolares.

As inquietações de um pesquisador/educador imerso no contexto da pesquisa, buscando as interseções entre políticas curriculares e Educação do Campo em seu contexto local profissional e de pesquisa, produziu alguns objetivos específicos para este estudo. O primeiro deles foi: reconhecer como as escolas do campo da Rede Municipal de Cachoeira do Sul inserem as políticas curriculares da Educação do Campo em suas práticas pedagógicas. Os métodos escolhidos para a pesquisa permitiram perceber, a partir de múltiplos olhares, as dificuldades que os sujeitos possuem, e reconhecem possuir, para aproximar os conceitos afins da Educação do Campo aos seus cotidianos escolares.

Dois em cada três participantes da primeira fase da coleta de dados, realizada através de questionário, afirmaram desconhecer as políticas curriculares da Educação do Campo. Em conjunto com a segunda etapa da coleta de dados, entrevista semiestruturada, as informações produzidas pelos sujeitos demonstram uma presença tímida e diminuta das políticas curriculares da Educação do Campo na rede municipal de Cachoeira do Sul. Os dados demonstraram que apenas uma entre as nove escolas integrantes do cenário investigado possui em seus documentos

curriculares, regimento escolar e proposta pedagógica, as garantias expressas pelos marcos regulatórios da Educação do Campo, bem como realiza regularmente práticas pedagógicas derivadas das necessidades do seu contexto local.

Outro dos objetivos específicos desta pesquisa era investigar a existência e a influência da Pedagogia da Alternância nas práticas escolares dos anos finais nas escolas do campo da Rede Municipal de Cachoeira do Sul. Conforme pesquisa documental e bibliográfica detalhada no terceiro capítulo, a Pedagogia da Alternância possibilita a construção de diversas experiências exitosas nas escolas do campo e também no próprio campo brasileiro, considerando a alternância entre espaços de aprendizagem propostos pela metodologia. Porém, conforme os dados coletados, menos da metade dos sujeitos conhece a Pedagogia da Alternância, bem como somente 22,2% afirmaram participar de atividades sob este regime. A pesquisa apontou também que, apenas uma entre as nove escolas (11,1%) integrantes do cenário realiza atividades de alternância. Considerando a relevância da Pedagogia da Alternância e o seu potencial transformador, a ausência predominante das suas práticas nas escolas no campo cachoeirense se configura em prejuízo às comunidades escolares.

Foi eleito também como objetivo específico identificar como os educadores/as dos anos finais das escolas do campo da Rede Municipal de Cachoeira do Sul mobilizam os saberes do currículo em relação à Agenda 2030. Foi possível constatar que parcela considerável dos sujeitos, 77,8% dos colaboradores, desconhecem o documento. Entre aqueles que afirmaram conhecer os princípios da Agenda 2030, todos percebem os 17 Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) nas práticas pedagógicas das suas escolas. Na última seção do terceiro capítulo foram discutidos os ODS e as metas da Agenda 2030, bem como as suas aproximações com os conceitos da Educação do Campo, além da experiência da rede municipal de São Paulo-SP, responsável por promover os princípios da Agenda 2030 em seu currículo escolar. A baixa adesão das escolas integrantes deste estudo às propostas dos ODS representa uma omissão ante a possibilidade de integrar os saberes vinculados ao desenvolvimento sustentável e à Educação do Campo ao Referencial Curricular Municipal.

Inicialmente, foram previstas duas etapas para a coleta de dados, questionário e entrevistas semiestruturadas. Entretanto, a escolha de permitir que o sistema de categorizações seja derivado a partir das colaborações dos sujeitos e das análises

dos dados e não previamente estruturado, conforme possibilita a Análise Textual Discursiva, demandou a proposição de outra rodada de entrevistas semiestruturadas. Tal necessidade adveio das contribuições dos participantes, as quais apontaram para a Comissão de Desenvolvimento da Educação do Campo (COMDECampo) como ente responsável pela promoção de iniciativas relevantes para as escolas localizadas no interior do município. Desta forma, a última etapa da coleta de dados permitiu maior detalhamento para as questões de pesquisa e promoveu a percepção da necessidade de uma nova proposta para o produto educacional, a minuta de Projeto de Lei para a COMDECampo, diferente daquela pensada no projeto desta pesquisa.

A primeira proposta de produto educacional tencionava o oferecimento de formações específicas para educadores e gestores das escolas do e no campo, através das trilhas de aprendizagem, considerando a atual ausência destas iniciativas. Porém, no mesmo dia da qualificação do projeto desta pesquisa, tornou-se pública a imposição das enturmações para as escolas localizadas fora da zona urbana de Cachoeira do Sul, medida arbitrariamente executada pela Secretaria Municipal de Educação. Desde então, ao longo do ano letivo de 2022, as escolas do e no campo estiveram inseridas em um contexto de redução de educadores (cujas vagas foram preenchidas predominantemente por contratos temporários), empecilhos para as recomposições das aprendizagens pós ensino remoto (pois a mantenedora oferece contra turno de reforço escolar apenas aos educandos da zona urbana) e principalmente, os obstáculos derivados destas e outras ações ao desenvolvimento das práticas ligadas à Educação do Campo. Estes aspectos surgiram durante as coletas de dados, promovendo e sustentando a alteração da proposição de produto educacional.

Outra questão decisiva para a proposição alternativa em relação ao produto educacional original foram as contribuições dos integrantes da banca de qualificação do projeto de pesquisa. As observações foram inspiradoras para as discussões acerca de um produto educacional capaz de provocar possíveis alterações sensíveis no cenário da pesquisa. Desta forma, foi possível avançar colaborativamente também neste requisito do Curso de Mestrado Profissional em Políticas Públicas e Gestão Educacional.

Considerando este contexto, a perspectiva de permitir emergir as vozes dos sujeitos nas análises e nas categorizações, possibilitou avançar preliminarmente além dos objetivos iniciais, e através das vozes dos sujeitos, analisar os motivos do

distanciamento entre as políticas curriculares da Educação do Campo e as práticas pedagógicas das escolas do e no campo de Cachoeira do Sul.

Parcela considerável dos sujeitos, 93,8% dos participantes afirmou que as enturmações nos anos finais do ensino fundamental impostas pela mantenedora prejudica as práticas ligadas à Educação do Campo e/ou as aprendizagens dos educandos. Consequências inerentes da multisseriação, como distintas habilidades a serem desenvolvidas em uma mesma sala de aula, problemas de relacionamento, discrepâncias etárias, dificuldades para recuperar lacunas causadas pelo ensino remoto, desmotivação de educandos e educadores, falta de diálogo e planejamento por parte da mantenedora, foram alguns dos aspectos apontados pelos sujeitos como precarizantes do cenário da Educação do Campo municipal.

Outro obstáculo identificado foi a interrupção das formações específicas para os educadores das escolas do e no campo. Em anos anteriores, eram realizadas iniciativas em formatos distintos para aproximar as políticas e a legislação educacional da Educação do Campo aos profissionais das escolas. Porém, a atual ausência destas ações impactou negativamente as práticas pedagógicas das escolas do cenário pesquisado. Os sujeitos apontaram o desempenho da COMDECampo, criada em 2017 e plenamente atuante até 2020, como órgão responsável pela promoção de diversas iniciativas às comunidades escolares do campo cachoeirense. Enquanto seu esvaziamento, promovido pela atual gestão municipal, é determinante para a cessão do desenvolvimento da Educação do Campo neste contexto.

O somatório das percepções dos sujeitos e dos obstáculos percebidos durante a trajetória desta pesquisa, culminou na construção da minuta de Projeto de Lei para a COMDECampo. A manutenção da redação coletivamente concebida entre diversos entes ligados à Educação do Campo municipal, adaptada ao formato de minuta, e a perspectiva de ampliar e atualizar as participações dos membros da Comissão neste processo, permite esperar, às palavras de Paulo Freire, na defesa dos direitos das comunidades escolares do campo cachoeirense. Os contatos enquanto pesquisador e as vivências como educador, demonstraram o interesse das pessoas que formam a Educação do Campo em Cachoeira do Sul no fortalecimento da modalidade no município. Acredita-se que a independência da COMDECampo pode influenciar decisivamente neste sentido.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Márcia Ângela da Silva. Relato da Resistência à instituição da BNCC pelo Conselho Nacional de Educação mediante pedido de vista e declarações de voto. *In*: AGUIAR, Márcia Ângela da Silva; DOURADO, Luiz Fernandes (Orgs.). **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas**. Recife: ANPAE, 2018. p. 8-22.

ARROYO, Miguel. Formação de educadores do campo. *In*: CALDART, Roseli *et al.* (orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2012.

ASSOCIAÇÃO GAÚCHA DE EMPRESAS FLORESTAIS. **A indústria de base florestal no RS: dados e fatos: ano base 2014**. Porto Alegre: AGEGLOR, 2015. Disponível em: <http://www.ageflor.com.br/noticias/biblioteca/anuario-ageflor-2015-ano-base-2014-pdf>. Acesso em: 16 out. 2022.

ASSOCIAÇÃO GAÚCHA DE EMPRESAS FLORESTAIS. **A indústria de base florestal no Rio Grande do Sul 2017: ano base 2016**. Porto Alegre: AGEGLOR, 2017. Disponível em: <http://www.ageflor.com.br/noticias/wp-content/uploads/2017/08/A-INDUSTRIA-DE-BASE-FLORESTAL-NO-RS-2017.pdf>. Acesso em: 08 out. 2022.

BINKOWSKI, Patrícia. **Conflitos ambientais e significados sociais em torno da expansão da silvicultura de eucalipto na “Metade Sul” do Rio Grande do Sul**. 2009. 212 f. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Rural) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

BRACK, Paulo. O pampa gaúcho é alvo de biopirataria, denuncia ambientalista. *In*: **Cadernos IHU em Formação**, São Leopoldo, ano 4, n. 27, p. 76-80, 2008. Disponível em: https://issuu.com/_ihu/docs/027cadernosihuemformacao. Acesso em: 26 set. 2022.

BRANCHER, Vantoir Roberto; CARDOSO, Josete Bitencourt. Educação do Campo comprometida com Educação Ambiental. **Di@logus**, Cruz Alta, v. 10, p. 55-66, 2021.

BRANDÃO, Elias Canuto. A educação do campo no Brasil e desenvolvimento da consciência. *In*: SEMINÁRIO DO TRABALHO: TRABALHO, EDUCAÇÃO E POLÍTICAS SOCIAIS NO SÉCULO XXI, 8., 2012, Marília. **Anais [...]**. Marília: UNESP, 2012.

BRASIL. [Constituição (1934)]. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil**. Rio de Janeiro: Presidência da República, 1934. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao34.htm. Acesso em: 10 mar. 2022.

BRASIL. Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010. Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 1, 05 nov. 2010.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, ano 134, n. 248, p. 27833, 23 dez. 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_sit e.pdf. Acesso em: 10 mar. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parecer CNE/CEB nº 3, de 2008**. Diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo. Brasília: MEC/CNE/CEB, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parecer CNE/CEB nº 36, de 2001**. Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Brasília: MEC/CNE/CEB, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. **Proposta de regulamentação da Pedagogia da Alternância**. Brasília: MEC/CNE/CEB, 2020. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/junho-2020-pdf/146891-texto-referencia-pedagogia-da-alternancia/file>. Acesso em: 25 ago. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CEB nº 1, de 3 de abril de 2002**. Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Brasília: MEC/CNE/CEB, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CEB nº 1, de 31 de janeiro de 2006**. Dias letivos para a aplicação da Pedagogia de Alternância nos Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFFA). Brasília: MEC/CNE/CEB, 2006.

BRASIL, Kelly; SANTOS, Valdeci Luiz dos. O cotidiano escolar na visão de professoras da educação do campo na região leste do estado de Mato Grosso do Sul: um estudo de caso. **Revista de Educação Popular**, Uberlândia, v. 14, n. 2, p. 70-82, 7 mar. 2016.

BRESOLIN, Paoline. **Políticas de currículo para a Educação do Campo no Rio Grande do Sul**: um estudo sobre o conhecimento escolar. 2016. 110 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal da Fronteira Sul, Chapecó, 2016.

CACHOEIRA DO SUL. **Decreto nº 055, de 2019**. Aprova o Regimento Interno da Comissão Municipal de Desenvolvimento para Educação do Campo – COMDEC, criado pela Portaria 1423 de 07 de junho de 2018. Cachoeira do Sul: Câmara dos Vereadores, 2019a.

CACHOEIRA DO SUL. **Lei Municipal nº 3.177, de 19 de janeiro de 2000**. Cria o Sistema Municipal de Ensino, disciplina sua organização e dá outras providências. Cachoeira do Sul: Câmara dos Vereadores, 2000. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1DQDDqjhS5dm6ssuBc7ZTPamYgQTniTaU/view>. Acesso em: 22 mar. 2022.

CACHOEIRA DO SUL. Secretaria Municipal de Educação. **Parecer CME nº 13, de 2007**. Normas para a oferta do Ensino Fundamental no Sistema Municipal de Ensino de Cachoeira do Sul. Cachoeira do Sul, SME, 2007. Disponível em: <https://www.obemcs.com/cme>. Acesso em: 14 mar. 2022.

CACHOEIRA DO SUL. Secretaria Municipal de Educação. **Referencial Curricular Municipal**. Cachoeira do Sul: Secretaria Municipal de Educação, 2019b.

CACHOEIRA DO SUL. Secretaria Municipal de Educação. **Regimento da Comissão Municipal para o desenvolvimento da Educação do Campo de Cachoeira do Sul**. Cachoeira do Sul: Secretaria Municipal de Educação, 2018.

CALDART, Roseli Salete. O currículo das escolas do MST. *In*: BRASIL. **Construção coletiva**: contribuições à educação de jovens e adultos. Brasília: UNESCO, MEC, RAAAB, 2006. p. 243-258. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=655-vol3const-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 20 mar. 2022.

CALDART, Roseli Salete. Sobre educação do campo. *In*: SANTOS, Clarice Aparecida dos (Org.). **Por uma educação do campo**: campo – políticas públicas – educação. Brasília: INCRA/MDA, 2008. p. 67-86.

CAPORAL, Francisco Roberto; COSTABEBER, José Antônio. **Agroecologia**: alguns conceitos e princípios. Brasília: MDA/SAF/DATER-IICA, 2004.

DILLENBURG, Carla Inês. **Escolas do interior do município de Cerro Largo**: uma análise de seus Projetos Políticos Pedagógicos e práticas pedagógicas. 2018. 122 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal da Fronteira Sul, Cerro Largo, 2018.

ESCOLA MUNICIPAL DE ENSINO FUNDAMENTAL NOSSA SENHORA DE FÁTIMA. **Projeto Identidade Rural – À luz da Pedagogia da Alternância**. Cachoeira do Sul, 2018. 19 p.

FÁVERO, Osmar (Org.). **Cultura popular, educação popular**: memória dos anos 60. Rio de Janeiro: Graal, 1983.

FERREIRA, Silvete Mileia. **Educação do Campo e suas práticas na EE Dom Francisco das Chagas**. 2019. 93 f. Dissertação (Mestrado em Gestão e Avaliação da Educação Pública) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2019.

GARCÍA-MARIRRODRIGA, Roberto; PUIG-CALVÓ, Pedro. **Formação em alternância e desenvolvimento local**: o movimento educativo dos CEFFA no mundo. Belo Horizonte: O Lutador, 2010.

GHEDIN, Evandro; FRANCO, Maria Amélia Santoro. **Questões de método na construção da pesquisa em educação**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GIMENO SACRISTÁN, José. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. Porto Alegre: Penso, 2020. *E-book*. Disponível em: <https://integrada.minhabiblioteca.com.br/#/books/9788584291922/>. Acesso em: 03 set. 2022.

GIMENO SACRISTÁN, José; PÉREZ GÓMEZ, Ángel. **Compreender e transformar o ensino**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

HAESBAERT, Rogério. **RS**: latifúndio e identidade regional. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1988.

HAGE, Salomão Antônio Mufarrej. Transgressão do paradigma da (multi)seriação como referência para a construção da escola pública do campo. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 35, n. 129, p. 1165-1182, out./dez. 2014.

HETTWER, Henrique. **Neocolonialidades no Pampa Gaúcho**: distopia do capital, diáspora e resistências em Cachoeira do Sul – RS. Campinas: Sete, 2021.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Cachoeira do Sul**: censo agropecuário 2006. Rio de Janeiro, 2006. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/rs/cachoeira-do-sul>. Acesso em: 10 mar. 2022.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Censo Agropecuário 1995-1996**. Rio de Janeiro, 1996.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Censo Agropecuário 2017 – Resultados definitivos**. Rio de Janeiro, 2017. Disponível em: <https://censos.ibge.gov.br/agro/2017/>. Acesso em: 10 mar. 2022.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Pesquisa nacional por amostra de domicílios**: síntese de indicadores 2015. Rio de Janeiro: IBGE, 2016.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Produção da extração vegetal e silvicultura 2018**. Rio de Janeiro: IBGE, 2019.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Censo da Educação Básica 2019**: resumo técnico. Brasília: INEP, 2020.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Censo Escolar, 2021**. Brasília: MEC, 2021. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-escolar/resultados/2021>. Acesso em: 04 dez. 2021.

KAUFMANN, Marielen Priscila. **As colônias de imigração europeia no Rio Grande do Sul (RS) e a crise colonial**. Santa Maria: NTE/UFSM, 2018.

KAUFMANN, Marielen Priscila *et al.* **História agrária e ambiental**. Santa Maria: NTE/UFSM, 2019.

LAZZARI, Francini; SOUZA, Andressa. Revolução verde: impacto sobre os conhecimentos tradicionais. *In*: CONGRESSO INTERNACIONAL DE DIREITO E CONTEMPORANEIDADE, 4., 2017, Santa Maria. **Anais [...]**. Santa Maria: Universidade de Santa Maria, 2017. p. 1-16.

LEÃO, Débora Ortiz de. Currículo e ciclo de alfabetização: desafios contemporâneos. *In*: ALLEBRANDT, Lídia Inês; MALDANER, Maridalva Bonfanti (Orgs.). **Alfabetização numa relação intercultural**. Ijuí: Editora Unijuí, 2016. p. 31-37.

LIMA, Tânia Maria de; DORMEVIL, Mariana Rodrigues Athayde. Produção de currículo em uma escola do campo: uma análise sobre inclusão. **Roteiro**, Joaçaba, v. 46, p. 1-24, 2021.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. **Teorias de currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

MAESTRI, Mário. **Breve história do Rio Grande do Sul**: da pré-história aos dias atuais. Passo Fundo: Editora da UPF, 2010.

MANZINI, Eduardo José. Considerações sobre a transcrição de entrevistas. *In*: UNESP. Faculdade de Filosofia e Ciências. **A entrevista na pesquisa em Educação e Educação Especial**: uso e processo de análise. São Paulo: Unesp, 2008.

MARINHO, Ernandes. **Um olhar sobre a educação rural brasileira**. Brasília: Universia, 2008.

MEDEIROS, Emerson Augusto de; MENEZES, Maria Alcinete Gomes de. Educação do campo: estudo sobre a base nacional comum curricular a partir de percepções de professores/as da área de ciências humanas. **Cocar**, Belém, v. 14, n. 28, p. 17-32, jan./abr. 2020.

MEURER, Ane Carine; DAVID, Cesar de. Educação do campo e escola itinerante do MST: articulações do projeto político-pedagógico com o contexto sócio-educacional. **Educação**, Santa Maria, v. 33, n. 1, p. 45-56, jan./abr. 2008.

MOLINA, Mônica. Legislação educacional do campo. *In*: CALDART, Roseli *et al.* (Orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2012.

MORAES, Roque. Uma tempestade de luz: a compreensão possibilitada pela análise textual discursiva. **Ciência & Educação**, Bauru, v. 9, n. 2, p. 191-211, 2003.

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. **Análise textual discursiva**. Ijuí: Editora Unijuí, 2020. *E-book*. Disponível em: <https://integrada.minhabiblioteca.com.br/#/books/9786586074192/>. Acesso em: 04 set. 2022.

MORELLI, Luiz Alberto. **A monocultura do eucalipto e a monopolização do território na metade Sul do Rio Grande do Sul**. 2011. 210 f. Tese (Doutorado em Geografia) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

MORETTI, Cheron Zanini; VERGUTZ, Cristina Luisa Bencke; CORRÊA, Aline Mesquita. Possibilidades emancipatórias na Escola Família Agrícola de Santa Cruz do Sul: diálogos entre a pedagogia da alternância e a educação popular. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 15, n. 3, p. 821-841, jul./set. 2017.

MORO, Ildranis Laquini. Práticas pedagógicas em Geografia na perspectiva da Pedagogia da Alternância. **Geosaberes**, Fortaleza, v. 7, n. 13, p. 123-136, jul./dez. 2016.

NAÇÕES UNIDAS BRASIL. **Transformando nosso mundo: a Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável**. Rio de Janeiro, 11 fev. 2016. Disponível em: <https://brasil.un.org/sites/default/files/2020-09/agenda2030-pt-br.pdf>. Acesso em: 10 abr. 2022.

NASCIMENTO, Claudemiro Godoy. **A educação camponesa como espaço de resistência e recriação da cultura: um estudo sobre as concepções e práticas educativas da Escola Família Agrícola de Goiás – EFAGO**. 2005. 321 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2005.

OBSERVATÓRIO DA EDUCAÇÃO MUNICIPAL DE CACHOEIRA DO SUL. **Sistema Municipal de Ensino**. Cachoeira do Sul, 2021. Disponível em: <https://www.obemcs.com/smed>. Acesso em: 04 mar. 2022.

OLIVEIRA, Elke Quilião. **Gira... Gira... Girassol: Movimentos de Construção de Diretrizes Curriculares para a Educação do Campo no Sistema Municipal de Ensino de Cachoeira do Sul (RS)**. 2021. 178 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Políticas Públicas e Gestão Educacional) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2021.

OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino; FARIA, Camila Salles. O processo de constituição da propriedade privada no Brasil. *In*: ENCUESTRO DE GEÓGRAFOS DE AMÉRICA LATINA, 12., 2009, Montevideo. **Anais [...]**. Montevideo: Universidad de La República, 2009. v. 1, p. 1-15.

PEREIRA, Elisabete Monteiro de Aguiar. **Universidade e Educação Continuada: responsabilidade e reciprocidade**. Seminário CGU. Campinas: Faculdade de Educação/UNICAMP, 1999.

PEREIRA, Frank Gonçalves. A expansão da silvicultura sobre o bioma pampa: impactos além dos campos. *In*: COSTA, Benhur Pinós da; QUOOS, João Henrique; DICKEL, Mara Eliana Graeff (orgs.). **A sustentabilidade da Região da Campanha-RS**: práticas e teorias a respeito das relações entre ambiente, sociedade, cultura e políticas públicas. Santa Maria: Universidade Federal de Santa Maria, Programa de Pós-Graduação em Geografia e Geociências, Departamento de Geociências, 2010.

PEREIRA, Caroline Nascimento; CASTRO, César Nunes de. **Educação no meio rural**: diferenciais entre o rural e o urbano. Rio de Janeiro: Ipea, 2021. Disponível em: https://repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/10501/1/td_2632.pdf. Acesso em: 25 set. 2022.

PICOLLI, Luciana Raquel; SCHNADELBACH, Carla (Coords.). **O Pampa em Disputa**: a biodiversidade ameaçada pela expansão das monoculturas de árvores. Porto Alegre: Amigos da Terra Brasil, 2007.

PORTO, Itamar. **Concepções e percepções de educação do campo na Escola Municipal Boa Esperança Sorriso – MT**. 2016. 156 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2016.

RIO GRANDE DO SUL. **Atlas socioeconômico do Rio Grande do Sul**. Porto Alegre, 2020. Disponível em: <https://atlassocioeconomico.rs.gov.br/>. Acesso em: 11 abr. 2022.

RIO GRANDE DO SUL. Secretaria da Coordenação e Planejamento. **Atlas Socioeconômico do Estado do Rio Grande do Sul**. Porto Alegre: SCP, 2010.

RIO GRANDE DO SUL. Secretaria de Estado da Educação. Departamento Pedagógico, União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação. **Referencial Curricular Gaúcho**. Porto Alegre: Secretaria de Estado da Educação, 2018.

RODRIGUES, Alan. Embrapa levanta áreas preservadas pela agricultura no RS. **Embrapa**, Brasília, 10 mar. 2017. Disponível em: <https://www.embrapa.br/busca-de-noticias/-/noticia/21288877/embrapa-levanta-areas-preservadas-pela-agricultura-no-rs>. Acesso em: 22 set. 2022.

SAMPIERI, Roberto Hernández; COLLADO, Carlos Fernández; LUCIO, María del Pilar Baptista. **Metodologia de pesquisa**. 5. ed. Porto Alegre: Penso, 2013.

SANTOS, Patrícia; VINHA, Janaína Francisca. Educação no/do campo: uma reflexão da trajetória da educação brasileira. *In*: SIMPÓSIO SOBRE REFORMA AGRÁRIA E QUESTÕES RURAIS, 8., 2018, Araraquara. **Anais [...]**. Araraquara: Universidade de Araraquara, 2018.

SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. **Diretrizes de aprendizagens dos objetivos de desenvolvimento sustentável (ODS) no currículo da cidade de São Paulo**. São Paulo: SME/COPED, 2020.

SAVIANI, Dermeval. Educação e colonização: as ideias pedagógicas no Brasil. *In*: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Camara (Orgs.). **Histórias e memórias da educação no Brasil**, vol. 1: séculos XVI-VIII. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

SCHMITT, Caco; BONES, Elmar; FONSECA, Ricardo. **História ilustrada do Rio Grande do Sul**. Porto Alegre: RBS Publicações, 2004.

SCHMITZ, Pedro Ignácio. **Pré-história do Rio Grande do Sul**. São Leopoldo: Instituto Anchieta de Pesquisas – UNISINOS, 2006.

SELL, Jaciele Karine; FIGUEIRÓ, Adriano S. Transformação da paisagem e impactos socioambientais no Bioma Pampa. **Revista da ANPEGE**, [S. l.], v. 7, n. 8, p. 129-141, ago./dez. 2011.

SHIVA, Vandana. **Monoculturas da mente**: perspectivas da biodiversidade e da biotecnologia. São Paulo: Gaia, 2003.

SILVA, Tomaz Tadeu da. Descolonizar o currículo: estratégias para uma pedagogia crítica. Dois ou três comentários sobre o texto de Michael Apple. *In*: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). **Escola básica na virada do século**: cultura, política e currículo. São Paulo: Cortez, 1996. v. 1, p. 61-72.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

SOUZA, Tatiane Rodrigues. **Caracterização e análise das escolas no campo no município de Jataí-GO**. 2016. 187 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2016.

SOUZA, Karla Fornari de; WANDERLEY, Kamila Karine dos Santos; MENDES, Débora Matte. **Educação e práticas comunitárias**: caderno de projetos. 1. ed. Brasília: Faculdade Latino-Americana de Ciências Sociais, 2020. *E-book*. Disponível em: http://praticaseducativas.org.br/documentos/educacao_campo.pdf. Acesso em: 26 ago. 2022.

THOMAS, Carmen. Conquista e povoamento do Rio Grande do Sul. **Boletim Geográfico do Rio Grande do Sul**, Porto Alegre, n. 19, p. 17-27, 1976.

TORRES, Míriam Rosa; SIMÕES, Willian. **Educação do campo**: por uma superação da educação rural no Brasil. 2011. 15 f. Monografia (Especialização em Educação do Campo) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2011. Disponível em: <http://acervodigital.ufpr.br/bitstream/handle/1884/38662/R%20-%20E%20-%20MIRIAM%20ROSA%20TORRES.pdf?sequence=1>>. Acesso em 02 mar. 2022.

TRINDADE, Glademir Alves; VENDRAMINI, Célia Regina. A relação trabalho educação na Pedagogia da Alternância. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. 44, p. 32-46, dez. 2011.

VARGAS, Hustana Maria. Democracia e cidadania: público e privado na educação brasileira. *In*: MORAES, Bianca Mota de *et al.* (Orgs.). **Políticas públicas de educação**. Rio de Janeiro: Ministério Público do Estado do Rio de Janeiro/Universidade Federal Fluminense, 2016. p. 11-28.

VIERO, Janisse; MEDEIROS, Liziany Müller. **Princípios e concepções da Educação do Campo**. Santa Maria: UAB/NTE/UFSM, 2018.

YIN, Robert. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2002.

ZINN, Carla da Luz. **[Re] Articulação do Sistema Municipal de Ensino de Cachoeira do Sul/RS**: gestão democrática no cenário da política educacional. 2019. 279 f. Dissertação (Mestrado em Políticas Públicas e Gestão Educacional) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2019.

APÊNDICE A - CARTA DE APRESENTAÇÃO À SECRETÁRIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO E CULTURA



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM POLÍTICAS
PÚBLICAS E GESTÃO EDUCACIONAL

CARTA DE APRESENTAÇÃO

Santa Maria, 09 de novembro de 2021.

Exma. Sra. Angela Schuh

No momento em que cumprimentamos a Excelentíssima Senhora, estamos apresentando o mestrando André Giovanni Klinkoski, número de matrícula 202070009, integrante da Linha de Pesquisa 1 – Políticas e Gestão da Educação Básica e Superior, sob orientação da Prof. Dra. Andréa Forgiarini Cecchin, do Mestrado Profissional em Políticas Públicas e Gestão Educacional do Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Gestão Educacional da Universidade Federal de Santa Maria – UFSM.

O mestrando realizará um estudo na Rede Municipal de Cachoeira do Sul. Acredito que a investigação pode contribuir de forma significativa para incrementar a formação dos professores da Educação do Campo. O título do projeto é “POLÍTICAS CURRICULARES PARA EDUCAÇÃO DO CAMPO: UM OLHAR SOBRE A REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE CACHOEIRA DO SUL”.

Resumo do projeto:

Este projeto de pesquisa, da linha de pesquisa Políticas e Gestão da Educação Básica – LP1, do Curso de Mestrado Profissional em Políticas Públicas e Gestão Educacional, do Programa de Pós-graduação em Políticas Públicas e Gestão Educacional, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), aborda a temática das Políticas Curriculares para a Educação do Campo. Tem por objetivo geral:

Compreender as implicações das políticas curriculares nacionais da Educação do Campo junto às escolas do campo da Rede Municipal de Cachoeira do Sul que ofertam os anos finais do ensino fundamental, com vistas à formação de educadores/as. E por objetivos específicos prioriza: Reconhecer como as escolas do campo da Rede Municipal de Cachoeira do Sul inserem as políticas curriculares da Educação do Campo em suas práticas pedagógicas; Investigar a existência e a influência da Pedagogia da Alternância nas práticas escolares dos anos finais nas escolas do campo da Rede Municipal de Cachoeira do Sul; Identificar como os educadores/as dos anos finais das escolas do campo da Rede Municipal de Cachoeira do Sul mobilizam os saberes do currículo em relação à Agenda 2030. Consiste em uma pesquisa de abordagem qualitativa, do tipo estudo de caso, que utilizará os seguintes instrumentos: questionários e entrevistas, além da análise documental. Os dados construídos serão analisados com a metodologia da Análise Textual Discursiva. O referencial teórico está organizado com base em autores/as que versam sobre esta temática. O produto idealizado são trilhas de aprendizagem que possam ser utilizadas na formação dos professores da Educação do Campo.

Para operacionalizar o estudo, o mesmo necessita do seguinte:

- contato (e-mail e/ou WhatsApp) dos gestores das Escolas do Campo que ofertam Anos Finais do Ensino Fundamental;
- número total de estudantes matriculados na Rede Municipal de Cachoeira do Sul no ano de 2021;
- número total de estudantes matriculados nas Escolas do Campo na Rede Municipal em 2021;
- número de estudantes dos Anos Finais matriculados nas Escolas do Campo em 2021;
- número total de professores que atuam na rede em 2021, por nível de ensino;
- número total de professores que atuam nas Escolas do Campo em 2021;
- número de professores que atuam nos Anos Finais nas Escolas do Campo em 2021.

Coloco-me à disposição para maiores esclarecimentos pelo e-mail andrea.cecchin@ufsm.br.

Atenciosamente



Professora Doutora Andréa Forgiarini Cecchin



Professor André Giovanni Klinkoski

APÊNDICE B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM POLÍTICAS
PÚBLICAS E GESTÃO EDUCACIONAL

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

Pelo presente Termo de Consentimento, declaro que fui informado (a) de forma clara das justificativas, dos objetivos e dos procedimentos referentes à pesquisa “POLÍTICAS CURRICULARES PARA EDUCAÇÃO DO CAMPO: UM OLHAR SOBRE A REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE CACHOEIRA DO SUL”.

Justificativa:

A pesquisa busca analisar como as políticas públicas e curriculares da Educação do Campo, garantidas por marcos regulatórios diversos, estão presentes ou não nas práticas pedagógicas das escolas do campo da Rede Municipal de Cachoeira do Sul (RS). Considerando que a Educação do Campo e seu conjunto de políticas foram conquistadas através de mobilizações das populações camponesas, este estudo é relevante para a compreensão se e como está efetivado o direito ao acesso a uma educação contextualizada às realidades e às necessidades das comunidades escolares estudadas.

Problema de pesquisa:

Quais as implicações das políticas curriculares voltadas à Educação do Campo nas escolas do campo que ofertam os anos finais do ensino fundamental da Rede Municipal de Cachoeira do Sul?

Objetivos da pesquisa:**Objetivo geral:**

Compreender as implicações das políticas curriculares nacionais da Educação do Campo junto às escolas do campo da Rede Municipal de Cachoeira do Sul que

ofertam os anos finais do ensino fundamental, com vistas à formação de educadores/as.

Objetivos específicos:

Reconhecer como as escolas do campo da Rede Municipal de Cachoeira do Sul inserem as políticas curriculares da Educação do Campo em suas práticas pedagógicas; Investigar a existência e a influência da Pedagogia da Alternância nas práticas escolares dos anos finais nas escolas do campo da Rede Municipal de Cachoeira do Sul; Identificar como os educadores/as dos anos finais das escolas do campo da Rede Municipal de Cachoeira do Sul mobilizam os saberes do currículo em relação à Agenda 2030.

Procedimentos para a execução da pesquisa:

A metodologia da pesquisa será de abordagem qualitativa, tipo estudo de caso, de natureza aplicada, dirigida às escolas do campo do município de Cachoeira do Sul (RS) que ofertam anos finais do Ensino Fundamental, com base nos objetivos a pesquisa exploratória, como forma de obter a coleta de informações, entrevistas semiestruturadas e questionários com questões abertas e fechadas, com educadores/as e gestores/as das escolas do campo do município, por meio dos seguintes instrumentos de coleta de dados: pesquisas bibliográfica, documental, entrevistas e questionários.

Fui informado (a) ainda:

Dos riscos e benefícios do presente estudo, assim como da garantia de receber respostas a qualquer pergunta e esclarecimentos a qualquer dúvida acerca da metodologia, riscos, benefícios e outros aspectos relacionados à pesquisa em desenvolvimento.

Da liberdade ou não de participar da pesquisa, tendo assegurado esta liberdade sem qualquer represália atuais ou futuras, podendo retirar seu consentimento em qualquer etapa do estudo sem nenhum tipo de penalização ou prejuízo.

Da segurança de que não serei identificado (a), e de que se manterá o caráter confidencial das informações relacionadas a minha privacidade, a proteção da minha imagem e a não estigmatização, sendo utilizado nome (s) fictício (s) para a

identificação dos sujeitos de pesquisa. Apenas o nome da instituição será divulgado, sendo preservada sua idoneidade e identidade educacional.

Da garantia de que as informações não serão utilizadas em meu prejuízo;

Da liberdade de acesso aos dados do estudo em qualquer etapa da pesquisa;

Da segurança de acesso aos resultados da pesquisa;

De que não terei nenhum tipo de despesas econômicas, bem como, não receberei nenhum valor financeiro para minha participação na pesquisa.

Nestes termos e considerando-me livre e esclarecido (a), consinto em participar da pesquisa proposta, assim como autorizo a realização desta pesquisa, resguardando à autora do projeto, propriedade intelectual das informações geradas e expressando concordância com a divulgação pública dos resultados, sem qualquer identificação dos sujeitos participantes.

Os responsáveis por este estudo são: André Giovanni Klinkoski, acadêmico do Curso de pós-graduação em Políticas Públicas e Gestão Educacional da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), telefone (51) 993559748, e a Prof^ª. Dra. Andréa Forgiarini Cecchin, pesquisadora e orientadora, lotada no Departamento de Administração Educação ADE/CE/UFSM e docente no Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Gestão Educacional – Mestrado Profissional (55) 3220-8450.

Será assinado em duas vias de teor igual, ficando uma em poder do participante da pesquisa e outra em poder dos pesquisadores.

Declaro que recebi cópia do presente Termo de Consentimento.

Data:___/___/2021.

Nome do(a) pesquisado(a):

Assinatura do(a) Pesquisado(a):

Nome do pesquisador: André Giovanni Klinkoski

Assinatura do Pesquisador:

Nome da orientadora: Andréa Forgiarini Cecchin

Assinatura da orientadora:

**APÊNDICE C - QUESTIONÁRIO REALIZADO COM EDUCADORES E GESTORES
DAS ESCOLAS DO CAMPO DA REDE MUNICIPAL DE CACHOEIRA DO SUL
(RS)**

1ª seção

Aceite do TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

() Aceito () Não aceito

Importante: Ao responder as perguntas do questionário, considere os últimos cinco anos (entre 2016 e 2021) e o planejamento para o ano letivo atual.

2ª seção – Educação do Campo

Você conhece algumas das políticas curriculares da Educação do Campo?

() Sim () Não

Caso tenha respondido sim à última pergunta, detalhe brevemente seu entendimento sobre as políticas curriculares da Educação do Campo.

Resposta:

A Educação do Campo está presente no plano de ensino ou no PPP da sua escola?

() Sim, em ambos () Apenas no plano de ensino
() Apenas no PPP () Em nenhum dos documentos

Caso tenha respondido sim à última pergunta, explique como as políticas ligadas à Educação do Campo estão presentes nos documentos da escola.

Resposta:

A Educação do Campo está presente nas práticas da sua escola?

() Sim, e estou diretamente envolvida/o com elas
() Sim, mas não estou diretamente envolvida/o com elas
() Não está presente

Caso tenha respondido sim à última pergunta, detalhe as práticas ligadas à Educação do Campo da sua escola.

Resposta:

3ª seção – Pedagogia da Alternância

Você conhece a Pedagogia da Alternância?

 Sim Não

A Pedagogia da Alternância está presente nas práticas da sua escola?

- Sim, e estou diretamente envolvida/o com elas
- Sim, mas não estou diretamente envolvida/o com elas
- Não está presente

4ª seção – Agenda 2030

Você conhece a Agenda 2030?

 Sim Não

As práticas incentivadas pela Agenda 2030 estão presentes nas práticas da sua escola?

- Sim, e estou diretamente envolvida/o com elas
- Sim, mas não estou diretamente envolvida/o com elas
- Não está presente

5ª seção – Perfil do/a educador/a

Gênero:

- Feminino Masculino
- Outro (Qual?) Prefiro não informar

Faixa etária:

- 18 a 29 anos 30 a 39 anos
- 40 a 49 anos 50 anos ou mais

Tempo de atuação na educação do campo:

- 1 ano ou menos 1 a 2 anos
- 3 a 5 anos Mais de 5 anos

Formação Acadêmica: _____.

Na próxima etapa desta pesquisa serão realizadas entrevistas sobre os mesmos assuntos abordados neste questionário, de modo online ou presencial (conforme escolha do entrevistado).

Se você tem disponibilidade e interesse de participar da próxima etapa, deixe seu e-mail que entraremos em contato: _____.

**APÊNDICE D - ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COM
EDUCADORES/AS E GESTORES/AS DAS ESCOLAS DO CAMPO DA REDE
MUNICIPAL DE CACHOEIRA DO SUL (RS)**

Perfil do/a educador/a

Idade:

Formação Acadêmica:

Tempo de atuação na educação:

Tempo de atuação em escola do campo:

Contexto das políticas curriculares da Educação do Campo, cotidiano e documentos escolares

1 – Como as práticas da sua escola se diferenciam daquelas comuns às escolas urbanas? Cite as experiências pedagógicas realizadas na escola nas quais estão presentes os conceitos ligados à Educação do Campo.

2 – Como a Educação do Campo está presente nos documentos curriculares da sua escola?

3 – A Pedagogia da Alternância influencia as práticas da sua escola? Como?

4 – Você conhece a Agenda 2030 e os 17 Objetivos de Desenvolvimento Sustentável? Como as iniciativas propostas por este documento estão presentes no currículo da sua escola?

5 – A SMED ou a sua escola oferecem formações de educadores específicas para a Educação do Campo? Você participa? Que assuntos, relacionados a educação do campo, você gostaria que fossem abordados?

APÊNDICE E - ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COM EDUCADORAS QUE INTEGRARAM A COMDECAMPO

Perfil da educadora

Idade:

Formação Acadêmica:

Tempo de atuação na educação:

Tempo de atuação em escola do campo:

Período de atuação na COMDECampo:

1 – O que motivou a criação da COMDECampo?

2 – Cite experiências significativas propostas pela COMDECampo.

3 – Levando em conta os propósitos com os quais a COMDECampo foi criada, e em relação a sua estrutura e ao seu funcionamento atual, quais seriam suas considerações e sugestões?

4 – Gostaria de acrescentar outras informações sobre a sua participação na COMDECampo ou sobre a Comissão em si?

APÊNDICE F - DESCONSTRUÇÃO E UNITARIZAÇÃO DO CORPUS DE ANÁLISE (QUESTIONÁRIOS)

CÓDIGO	UNIDADE DE SENTIDO	REESCRITA	RÓTULOS
Q2US1	Estudei as leis para realizar minha pesquisa de mestrado.	O sujeito conhece as políticas curriculares do campo devido a sua formação acadêmica.	Legislação educacional
Q2US2	Na escola em que trabalho, o PP e o Regimento foram criados dentro das políticas de educação do campo.	Em sua escola, o sujeito afirma que o Projeto Pedagógico e o Regimento escolar foram construídos em harmonia com as políticas da educação do campo.	Projeto Pedagógico e Regimento
Q2US3	Temos um projeto que trabalha a Educação do Campo	Segundo o sujeito, sua escola desenvolve um projeto que trabalha os conceitos da Educação do Campo.	Educação do Campo
Q2US4	E todo o currículo está diretamente ligado às práticas do campo.	O sujeito afirma que o currículo da sua escola está diretamente ligado às práticas do campo.	Currículo
Q2US5	Acho um retrocesso.	Para Q2, a enturmação é um retrocesso.	Retrocesso
Q2US6	Este ano é ainda mais grave, pois passamos por dois anos de pandemia.	De acordo com Q2, as enturmações propostas em 2022 tornam o cenário das escolas do campo ainda mais grave, considerando os dois anos de ensino remoto e/ou híbrido provocados pela pandemia de Covid-19.	Pandemia
Q2US7	A educação do campo tem que ser valorizada.	Para Q2, a educação do campo deve ser valorizada.	Valorização
Q3US1	Devido a não concentração dos alunos e o professor não está disponível para todos momentos de explicações para alunos com dificuldade.	Segundo Q3, a enturmação é prejudicial, devido a desconcentração dos educandos e o educador não estar disponível para todos os momentos de explicações para os educandos com dificuldades.	Dificuldade de aprendizado
Q4US1	Ter autonomia curricular	De acordo com o sujeito, as políticas curriculares do campo conferem autonomia ao currículo.	Autonomia curricular
Q4US2	Desempenhar a educação direcionada às necessidades e realidade dos alunos.	Para Q4, as políticas curriculares do campo levam em consideração o contexto do educando.	Realidade dos educandos
Q4US3	Projetos direcionados a realidade e as necessidades dos alunos, familiares e comunidade onde fica a escola.	Segundo Q4, sua escola realiza projetos contextualizados aos sujeitos e ao espaço da sua comunidade escolar.	Realidade da comunidade escolar
Q4US4	Após dois anos de pandemia, com alunos com educação remota ou híbrida e com um déficit muito grande no aprendizado,	Para Q4 a enturmação é prejudicial, pois após dois anos de pandemia de Covid-19, aos educandos foi oferecido ensino remoto ou	Pandemia e ensino remoto

		híbrido, o que gerou um déficit muito grande no aprendizado.	
Q4US5	A enturmação vai contra todo o processo educacional,	Segundo Q4, a enturmação vai contra todo o processo educacional.	Enturmação
Q4US6	Pois quando os alunos estão retornando para a escola, e precisam muito da atenção dos professores para tentar resgatar um pouco do que foi perdido, a enturmação prejudica muito o processo de ensino aprendizagem dos alunos.	Q4 considera que, quando os educandos estão retornando para o ensino presencial, precisam muito da atenção dos educadores para tentar resgatar um pouco do que foi perdido, e a enturmação prejudica muito o processo de ensino aprendizagem dos alunos.	Prejuízo à aprendizagem
Q4US7	E também causa uma sobrecarga nos professores que não conseguem atender de forma adequada os alunos.	De acordo com Q4, a enturmação causa uma sobrecarga nos educadores que não conseguem atender de forma adequada os educandos.	Sobrecarga
Q4US8	A enturmação é um retrocesso na educação.	Para Q4, a enturmação é um retrocesso na educação.	Retrocesso
Q7US1	É muito prejudicial ao aprendizado dos alunos,	De acordo com o sujeito, a enturmação é muito prejudicial ao aprendizado dos educandos.	Prejuízo aos alunos
Q7US2	Ainda num período pós pandemia é muito complicado.	Segundo Q7, ainda em um período pós-pandemia, a enturmação é muito complicada.	Pandemia
Q9US1	São as políticas que orientam e amparam o trabalho pedagógico	Segundo o sujeito, as políticas curriculares do campo orientam as práticas pedagógicas.	Trabalho pedagógico
Q9US2	Referente ao currículo da educação do campo e suas especificidades,	Conforme o sujeito, as especificidades do campo estão presentes em suas políticas curriculares.	Currículo e especificidades
Q9US3	Como as Diretrizes Curriculares para a Educação do Campo.	De acordo com Q9, as Diretrizes Curriculares para a Educação do Campo integram as políticas curriculares do campo.	Diretrizes curriculares
Q9US4	A escola reformulou todo seu PPP buscando desenvolver seu trabalho na perspectiva de contemplar a realidade onde está	De acordo com Q9, sua escola reformulou o Projeto Pedagógico para contextualizá-lo a sua comunidade escolar.	Documentos escolares e realidade local
Q9US5	E com respaldo da legislação quanto à autonomia para atender suas especificidades	O sujeito afirma que a legislação educacional do campo garante autonomia para a construção dos documentos escolares conforme as especificidades do seu contexto.	Legislação educacional e especificidades
Q9US6	Projeto com atividades e metodologia voltadas a temáticas do campo,	De acordo com Q9, sua escola desenvolve projeto com atividades e metodologia	Projetos

		voltadas às temáticas do campo.	
Q9US7	Visitas às residências como forma de conhecer a realidade dos alunos.	Q9 afirma que sua escola realiza visitas às residências dos educandos para conhecer as suas realidades.	Visitas aos educandos
Q9US8	Todo estudante tem direito a educação de qualidade,	Conforme Q9, todo educando tem direito a educação de qualidade.	Direito à educação
Q9US9	Qualidade esta que demanda tempo, dedicação, disponibilidade, e muito mais, do professor sobretudo em sala de aula, principalmente.	Para Q9, qualidade na educação demanda tempo, dedicação, disponibilidade e muito mais do educador, sobretudo em sala de aula.	Qualidade da educação
Q9US10	Com esta realidade, perde o professor por desmotivar-se com seu trabalho e perde o aluno por não estar recebendo a qualidade a qual merece.	Na percepção de Q9, com a realidade provocada pela enturmação, perde o educador, por desmotivar-se com seu trabalho e perde o educando, por não estar recebendo a qualidade a qual merece.	Desmotivação e qualidade da educação
Q10US1	Os projetos realizados na escola permitem que nós enquanto professores possamos conhecer as diferentes realidades vivenciadas por nossos alunos,	Para Q10, os projetos da sua escola permitem que os educadores conheçam melhor as diferentes realidades dos educandos.	Realidade dos educandos
Q10US2	Trazendo um olhar mais sensível e acolhedor diante do que observamos.	Segundo Q10, os projetos e a aproximação com a realidade dos educandos, permitem aos educadores um olhar mais sensível e acolhedor.	Olhar sensível
Q10US3	Desenvolvemos ações envolvendo construção de horta escolar, pomar, galinheiro escolar, trabalhamos com a possibilidade da inserção da floricultura na agricultura familiar, estamos iniciando um rico trabalho com as abelhas sem ferrão, entre outros.	Q10 exemplifica as práticas pedagógicas da sua escola, como: construção de horta escolar, pomar, galinheiro escolar, possibilidade de inserção da floricultura na agricultura familiar, início de trabalho com abelhas sem ferrão, entre outros.	Projetos
Q10US4	Estas ações sempre são realizadas em conjunto com os alunos e professores, que trabalham juntos desde a construção prática de cada ação até o desenvolvimento da teoria em sala de aula.	De acordo com Q10, as práticas pedagógicas da sua escola são realizadas em conjunto, entre educandos e educadores, combinando ações teóricas e práticas.	Projetos
Q10US5	Acredito que seja um total retrocesso para a Educação do Campo, que há tanto tempo vem sofrendo com cortes de orçamento, redução de profissionais e pouco investimento.	Para Q10, a enturmação é um total retrocesso para a Educação do Campo, que há tanto tempo vem sofrendo com cortes de orçamento, redução de profissionais e pouco investimento.	Retrocesso
Q10US6	Estamos sofrendo uma enorme falta de consideração e de respeito, enquanto deveria ser exatamente o contrário.	De acordo com Q10, os educadores estão sofrendo uma enorme falta de consideração e de respeito,	Desconsideração e desrespeito

		enquanto deveria ser exatamente o contrário.	
Q10US7	A realidade das escolas do campo deveria cada vez mais ser valorizada e priorizada,	Segundo Q10, a realidade das escolas do campo deveria cada vez mais ser valorizada e priorizada.	Valorização e prioridade
Q10US8	Para que assim possamos incentivar cada vez a permanência no campo,	O sujeito afirma que, com a valorização das escolas do campo, é possível incentivar a permanência da população no campo.	Permanência no campo
Q10US9	Porém com as enturmações o trabalho dos Professores é extremamente afetado,	Para Q10, as enturmações afetam extremamente o trabalho dos educadores.	Prejuízo à docência
Q10US10	Pois é impossível manter a qualidade do ensino tendo que dividir o tempo e atenção entre dois anos de ensino diferentes, com habilidades totalmente diferentes.	Na percepção de Q10 é impossível manter a qualidade do ensino tendo que dividir o tempo e atenção entre duas séries na mesma sala de aula, com habilidades propostas pelos currículos totalmente diferentes.	Qualidade de ensino
Q10US11	Sem mencionar que passamos (e ainda estamos passando) por um momento pandêmico grave que afetou diretamente a educação e aprendizagem dos alunos,	De acordo com Q10, o momento pandêmico grave que afetou e ainda afeta diretamente a educação e aprendizagem dos educandos é outro fator prejudicial produzido pelas enturmações.	Pandemia e aprendizagem
Q10US12	Sendo que nesse momento deveríamos estar oportunizando aos nossos alunos toda a nossa atenção e dedicação, porém isso não tem como acontecer diante deste cenário que só visa números e não a qualidade da Educação do Campo.	Para Q10, no retorno ao ensino presencial, deveria ser oportunizado aos educandos toda a atenção e dedicação, porém, em um cenário de cortes de pessoal e que prejudica a Educação do Campo, isso não é possível.	Retorno presencial
Q11US1	Está prevista nas diretrizes nacionais para a Educação no campo a adequação necessária às peculiaridades de cada realidade.	O sujeito expressa que nas Diretrizes Nacionais para a Educação do Campo há a previsão para a adequação curricular às peculiaridades do contexto no qual se insere.	Diretrizes nacionais e peculiaridades
Q11US2	Os conteúdos e metodologias podem se adequar às necessidades de cada realidade escolar.	De acordo com Q11, as políticas curriculares do campo possibilitam a adequação de conteúdos e metodologias conforme cada realidade escolar.	Realidade da escola
Q11US3	O calendário escolar pode ser organizado conforme o ciclo agrícola e condições climáticas.	Conforme o sujeito, as políticas curriculares do campo possibilitam a organização do calendário escolar conforme o ciclo agrícola e as condições climáticas.	Calendário escolar
Q11US4	Infelizmente poucas escolas estão se adequando às	Para Q11, são poucas escolas que realizam adequações curriculares conforme as	Realidade da comunidade escolar

	realidades onde estão inseridas.	realidades nas quais estão inseridas.	
Q11US5	É um retrocesso na educação.	Conforme Q11, a enturmação é um retrocesso na educação.	Retrocesso
Q12US1	Acho que prejudica e muito, pois um professor não consegue atender mais de uma turma ao mesmo tempo, isto é surreal,	Na percepção de Q12 a enturmação prejudica muito, pois um educador não consegue lecionar de fato para mais de uma turma ao mesmo tempo, considera tal contexto surreal.	Prejuízo ao educador
Q12US2	E os alunos saem muito prejudicados.	De acordo com Q12, os estudantes são muito prejudicados com as enturmações.	Prejuízo aos educandos
Q13US1	Uma turma multisseriada dificulta o trabalho dos professores.	Segundo Q12, uma turma multisseriada dificulta o trabalho dos educadores.	Turma multisseriada
Q13US2	Dentro de uma mesma turma há diferentes níveis de aprendizagem e junto com outra série fica muito difícil o trabalho do professor.	Para Q13 dentro de uma mesma turma há diferentes níveis de aprendizagem e séries diferentes em uma mesma sala de aula dificulta muito o trabalho do educador.	Níveis de aprendizagem
Q14US1	Os conteúdos são diferentes e o professor, por melhor que seja, não consegue dar a devida atenção para duas turmas na mesma sala.	No entendimento de Q14, os conteúdos de duas séries são diferentes e o educador, por melhor que seja, não consegue dar a devida atenção para duas turmas na mesma sala.	Atenção aos educandos
Q16US1	As enturmações geralmente são viáveis do ponto de vista financeiro, mas não creio que sejam possibilidades pedagógicas com bons resultados.	De acordo com Q16, as enturmações geralmente são viáveis do ponto de vista financeiro, mas não creio que em possibilidades pedagógicas com bons resultados.	Enturmação
Q17US1	Enturmação é anúncio de fracasso, pois não se consegue atender nem uma turma e nem outra.	Na percepção de Q17, enturmação é anúncio de fracasso, pois não se consegue atender nem uma turma e nem outra.	Fracasso educacional
Q17US2	Ficam brechas no relacionamento, no conteúdo e no andamento do processo ensino-aprendizagem.	Para o sujeito as enturmações provocam brechas no relacionamento, no conteúdo e no andamento do processo ensino-aprendizagem.	Processo ensino-aprendizagem
Q19US1	Prejudicial demais a aprendizagem, pois estamos vindo de uma pandemia e as lacunas que ficaram não vão conseguir ser preenchidas com as turmas juntas	Segundo Q19 a enturmação é prejudicial demais à aprendizagem, pois estamos vindo de um período de ensino remoto provocado pela pandemia de Covid-19 e as lacunas que ficaram não vão conseguir ser preenchidas com as turmas juntas em uma mesma sala de aula.	Prejuízo à aprendizagem
Q19US2	Porque o professor fica sobrecarregado com duas	Para Q19, o educador fica sobrecarregado com duas	Sobrecarga

	turmas e mais os alunos que tem muitas dificuldades.	turmas, além dos alunos terem muitas dificuldades neste período pós ensino remoto.	
--	------------------------------------------------------	------------------------------------------------------------------------------------	--

APÊNDICE G - DESCONSTRUÇÃO E UNITARIZAÇÃO DO CORPUS DE ANÁLISE (ENTREVISTAS SEMIESTRUTURADAS)

CÓDIGO	UNIDADE DE SENTIDO	REESCRITA	RÓTULOS
E1US1	Via a necessidade de tentar manter essa gurizada no campo,	Segundo E1, as práticas da sua escola se originam da necessidade de manter os educandos no campo.	Manutenção da população no campo
E1US2	resgatar eles através da educação.	Para E1, através da educação é possível modificar a tendência do êxodo rural.	Êxodo rural
E1US3	Através dos projetos desenvolvidos na escola.	Na percepção de E1, os projetos ligados à Educação do Campo desenvolvidos na escola contribuem para a manutenção da juventude no campo.	Projetos
E1US4	a adequação entre projeto e as habilidades propostas	Para o sujeito, há adequação entre o projeto da sua escola e as habilidades propostas pelo plano de ensino da escola.	Projetos e currículo
E1US5	e a autonomia que a gente tem para trabalhar dentro do nosso currículo,	De acordo com E1, há autonomia para lecionar a partir do currículo da escola.	Autonomia curricular
E1US6	vem fazendo a diferença dentro do trabalho e dando suporte.	Conforme E1, a autonomia curricular da sua escola é um diferencial.	Autonomia curricular
E1US7	a importância de vivenciar aquelas práticas direcionadas a educação do campo	Para o sujeito, é importante vivenciar as práticas ligadas à Educação do Campo a partir da Pedagogia da Alternância.	Pedagogia da Alternância
E1US8	para que eles possam levar esse conhecimento para as famílias e também aplicar no local onde eles moram.	Conforme E1, através da Pedagogia da Alternância, é possível os educandos levar os conhecimentos discutidos na escola para suas famílias, e também aplicá-los onde moram.	Pedagogia da Alternância
E1US9	Não vou dizer que sei os dezessete, mas eu sei qual é o objetivo, quais são os propósitos,	O sujeito desconhece alguns dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável, porém sabe seus objetivos e propósitos.	Objetivos de Desenvolvimento Sustentável
E1US10	e acredito que sim, muitos dos projetos que são desenvolvidos na escola tem esse link	De acordo com E1, boa parte das práticas pedagógicas da sua escola contemplam a Agenda 2030.	Projetos e Agenda 2030
E1US11	Cara, pela SMEd não, a gente não tem formação específica para o campo.	E1 afirma que a SMEd não oferece formação específica para as escolas do campo.	Formações específicas
E1US12	acho que a nossa escola é o pontapé inicial para tudo ali	Conforme E1, as práticas e formações da sua escola motivam iniciativas ligadas à Educação do Campo nas outras escolas da rede.	Formações específicas
E1US13	a nossa escola sim tenta proporcionar através de oficinas este conhecimento.	Segundo E1, sua escola oferece formações específicas.	Formações específicas

E1US14	Sim, participo, procuro participar sempre que posso	De acordo com E1, sempre que possível, participa das formações da escola.	Participação em formações específicas
E1US15	A oficina de cisterna que é um dos objetivos, até por causa da seca que a gente vem enfrentando.	O sujeito afirma que a oficina sobre cisternas é um dos objetivos da escola devido à ocorrência de falta de chuvas na região.	Oficinas
E1US16	a horta, que através das pesquisas a gente vê que, muita gente não tem horta em casa, embora more no meio rural.	Segundo E1, a horta é um dos assuntos incluídos nas práticas pedagógicas, pois muitas famílias não possuem horta, de acordo com as pesquisas realizadas pela escola.	Horta escolar
E1US17	proporcionar dentro da horta a estufa, para dar uma qualidade melhor na produção dos alimentos.	Na percepção de E1, incluir as técnicas de estufa nas práticas pedagógicas contribui para dar melhor a qualidade na produção dos alimentos.	Estufa escolar
E1US18	a criação de abelhas sem ferrão que também é um momento de levar e fazer essa extensão para as famílias.	Conforme E1, sua escola aborda a criação das abelhas sem ferrão também nas residências dos educandos.	Abelhas sem ferrão
E1US19	oficinas que a gente vem proporcionando e tentando oferecer, não só para os alunos, mas também agora tem esse objetivo de fazer a extensão às comunidades.	De acordo com E1, sua escola oferece oficinas para educandos e demais integrantes da comunidade escolar.	Oficinas e extensão
E1US20	Modificar um pouco lá essa visão que tá ficando a parte da escola, que é só mato, plantação de eucalipto,	Conforme E1, é predominante a associação da localidade da escola com a silvicultura.	Silvicultura
E1US21	eles possam de repente implantar de novo o cultivo, a criação de gado, a agropecuária de novo.	Segundo E1, existe a intenção da escola em incentivar a agricultura familiar.	Agricultura familiar
E1US22	Acho que seria isso o nosso objetivo maior.	Para E1, o objetivo maior da escola é o incentivo à agricultura familiar.	Objetivo da escola e agricultura familiar
E2US1	Na verdade, eu diria que não tem diferença	Conforme E2, sua escola não é diferente das escolas urbanas.	Orientação urbanocêntrica
E2US2	mesmo porque eu acho que isso é um dos impedimentos, eu sou um cara urbano né, eu sou um (+), sempre morei em cidade	Segundo E2, o fato de sempre ter morado em zona urbana prejudica sua atuação em escola do campo.	Educador da zona urbana
E2US3	Se trata da questão da educação do campo bem superficialmente, apenas constata que é uma escola do campo,	De acordo com E2, os documentos da sua escola tratam a Educação do Campo superficialmente, apenas se apresentando como escola do campo.	Documentos escolares
E2US4	não se diferencia de um currículo ou de uma documentação de uma escola normal	Na percepção de E2, os documentos e o currículo da sua escola não se diferenciam em relação às escolas urbanas.	Documentos escolares e currículo urbanocêntricos

E2US5	Não é presente. Inclusive eu não conhecia, porque não está presente mesmo.	Conforme E2, a Pedagogia da Alternância não está presente nas práticas da sua escola, inclusive desconhece seus conceitos.	Pedagogia da Alternância
E2US6	Eu já tinha ouvido falar, eu vi tu falar em alguma reunião, alguma coisa, mas eu nunca me aprofundei,	E2 afirma já ter ouvido a respeito da Pedagogia da Alternância, mas nunca se aprofundou.	Pedagogia da Alternância
E2US7	Hum, eu não conheço. talvez tenha ouvido alguma coisa sobre, mas não conheço.	E2 afirma desconhecer a Agenda 2030.	Agenda 2030
E2US8	Elas existiram no governo do PT, existia uma tentativa de se valorizar as escolas do campo e fazer uma formação específica.	Conforme E2, na administração municipal do PT (entre 2013 e 2016), eram realizadas formações específicas para as escolas do campo.	Formações específicas
E2US9	Inclusive fica a minha indignação porque as escolas do campo tiveram um ataque na forma da enturmação né, eu considero como um ataque,	E2 considera as enturmações como um ataque do governo municipal contra as escolas do campo.	Enturmação
E2US10	porque inclusive foi dito que era pra gente ficar bem quieto porque as escolas do campo estão ameaçadas de serem fechadas, né,	De acordo com E2, houve silenciamento dos educadores contrários às enturmações, através de ameaças de fechamento das escolas do campo, oriundas do governo municipal.	Enturmação e ameaças
E2US11	então demonstra o quanto o atual governo se "importa" com a educação do campo, pavoroso.	Para E2, as enturmações e as ameaças demonstram descaso do governo municipal com as escolas do campo.	Enturmação e ameaças
E2US12	como que subestimando o aluno do campo.	Segundo E2, alguns professores subestimam o conhecimento dos educandos do campo.	Preconceito
E2US13	Porque tenta se fazer um currículo pasteurizado, só que mais diluído,	Na percepção de E2, o currículo das escolas do campo não difere das escolas urbanas, porém é abreviado.	Currículo urbanocêntrico
E2US14	como se o aluno do campo fosse inferior ao aluno da cidade.	Conforme E2, a redução curricular ocorre pois existe a concepção de inferioridade dos educandos do campo em relação aqueles da zona urbana.	Preconceito
E2US15	Eu acho importantíssimo sabe, quem dera eu pudesse ter a oportunidade da pedagogia da alternância	E2 considera a Pedagogia da Alternância importantíssima e gostaria de lecionar com esta proposta.	Pedagogia da Alternância
E2US16	Quem dera pudéssemos ter formações na área e conversar com quem se preocupa com isso,	E2 gostaria de participar de formações específicas para as escolas do campo e dialogar com especialistas do tema.	Formações específicas
E2US17	a educação do campo tem que ser algo contínuo, transformador	Na percepção de E2, a Educação do Campo tem que ser algo contínuo, transformador.	Educação do Campo

E2US18	Muitas vezes, assim, o professor vem com esses preconceitos carregados né,	Segundo E2, muitas vezes os professores possuem preconceitos em relação aos educandos do campo.	Preconceito
E3US1	E no momento, assim, que eu vejo, não se trabalha nada sobre escola do campo.	Conforme E3, sua escola não pratica os conceitos ligados à Educação do Campo.	Orientação urbanocêntrica
E3US2	Eu até fico envergonhada de dizer isso, porque ela é uma escola do campo,	De acordo com E3, sua escola poderia ter o perfil de uma escola do campo.	Escola no campo
E3US3	a gente tem muitos alunos que trabalham com agricultura familiar,	Na percepção de E3 muitos dos seus educandos estão inseridos na agricultura familiar.	Agricultura familiar
E3US4	só que na escola a gente não trabalha nada, nem uma didática, nem uma metodologia,	Segundo E3, sua escola não possui práticas pedagógicas ligadas à Educação do Campo.	Práticas pedagógicas urbanocêntricas
E3US5	Então tá bem distante da realidade do campo.	Para E3, esta lacuna distancia sua escola da realidade do campo.	Distância da realidade do campo
E3US6	O nosso regimento ali, a nossa proposta pedagógica, ela não está voltada ao campo, né.	Conforme E3, o regimento e o projeto pedagógico da sua escola não estão voltados ao campo.	Documentos escolares
E3US7	Inclusive esse ano, a gente vai refazer o nosso regimento e a nossa proposta pedagógica	Segundo E3, em 2022, o regimento e o projeto pedagógico da sua escola serão reescritos.	Documentos escolares
E3US8	e a gente quer inserir a educação do campo na escola.	E de acordo com E3, a partir desta reescrita, inserir os conceitos da Educação do Campo em sua escola.	Documentos escolares e Educação do Campo
E3US9	A gente não tem essa metodologia na escola, né. Então a gente não trabalha nesse formato.	Conforme E3, sua escola não pratica a Pedagogia da Alternância.	Pedagogia da Alternância
E3US10	até porque no nosso regimento não... a nossa proposta pedagógica está, digamos que, baseada como uma escola da cidade, né.	Conforme E3, a Pedagogia da Alternância não está presente nos documentos escolares pois estes possuem orientação urbanocêntrica.	Documentos escolares
E3US11	Pior que eu não conheço [risos], vai ter que me apresentar [risos].	E3 afirma desconhecer a Agenda 2030.	Agenda 2030
E3US12	Em anos anteriores até tinha as formações, aquelas reuniões da educação do campo, mas a escola Taufik não participava.	De acordo com E3, anteriormente haviam formações específicas para as escolas do campo, mas sua escola não participava.	Formações específicas
E3US13	Só que na época ali, da Eunice tinha alguma coisinha, tinha alguns projetos, tinha a horta, mas depois assim, parou tudo né.	Segundo E3, em outra gestão escolar a escola possuía algumas iniciativas ligadas à Educação do Campo, mas foram descontinuadas.	Projetos
E4US1	Antes da pandemia a gente trabalhava muito com linhas de pesquisa.	Conforme E4, antes do período de ensino remoto provocado pela pandemia de Covid-19, os projetos ligados à Educação do Campo da sua escola eram	Projetos

		desenvolvidos a partir de linhas de pesquisa.	
E4US2	Aí a gente, no início do ano, reunia os professores e a fazia a pesquisa junto aos alunos daquilo que eles gostariam de aprofundar em relação à economia, à sustentabilidade do campo,	De acordo com E4, no início do ano letivo era realizado um levantamento prévio dos interesses dos educandos.	Interesse dos educandos
E4US3	aí a gente arrumava umas quatro linhas de pesquisa, cada ano pesquisas diferentes.	Segundo E4, após o levantamento, eram propostas aproximadamente quatro linhas de pesquisa.	Linhas de pesquisa
E4US4	E aí a gente se reunia uma vez na semana, umas duas horas aula, eram professores em duplas, e aí faziam toda aquela pesquisa científica.	De acordo com E4, semanalmente, os educadores se reuniam para planejar as pesquisas.	Planejamento
E4US5	a gente fez trabalho sobre confinamento, a produção de arroz, de soja, enxertia, a horta, tudo que abrange a nossa comunidade.	Conforme E4, alguns dos temas sugeridos e pesquisados pelos educandos foram: confinamento, rizicultura, sojicultura, enxertia, horta, tais assuntos relacionados ao contexto da comunidade escolar.	Pesquisa e do Educação do Campo
E4US6	Aí este ano a gente não conseguiu ainda por causa das enturmações, a falta de professor,	De acordo com E4, as enturmações impostas pela SMEd impediram a realização dos projetos, pois provocaram a redução pela metade da carga horária dos educadores, além de faltarem profissionais.	Enturmação
E4US7	um dia a gente tem dois professores, outro dia a gente tem três,	Segundo E4, a escola conta com dois ou três educadores por turno.	Redução do quadro de educadores
E4US8	hoje que a gente fez uma reunião, tem que pagar hora para professor para fazer um conselho de classe. É complicado, sabe?	De acordo com E4, devido a redução no quadro, é necessário oferecer banco de horas aos educadores para realização de conselho de classe.	Redução do quadro de educadores
E4US9	E agora a gente está dando mais ênfase a recuperar um pouco do português e da matemática.	Conforme E4, no retorno ao ensino presencial são priorizados os componentes curriculares de língua portuguesa e matemática.	Recuperação de aprendizagem
E4US10	Tanto é que nesse ano nem o Verde é Vida a gente conseguiu engrenar, tá correndo atrás do prejuízo.	De acordo com E4, as enturmações e o período de ensino remoto prejudicaram as ações do projeto Verde é Vida.	Projetos
E4US11	Prejudicando os projetos ligados à Educação do Campo.	Para E4 as enturmações prejudicam os projetos ligados à Educação do Campo.	Enturmação e Projetos
E4US12	É um grande prejuízo para nós nessa relação, assim, o trabalho que a gente vinha fazendo com o aluno, sabe?	Na percepção de E4, as enturmações causam um grande prejuízo às práticas pedagógicas da escola e aos educandos.	Enturmação e Projetos

E4US13	Isso aí foi um impacto muito grande para nós, sabe, praticamente inviável agora,	Segundo E4, o impacto das enturmações foi muito grande para as escolas do campo, tornando praticamente inviável os projetos ligados à Educação do Campo.	Enturmação e Projetos
E4US14	a gente não tem como reunir os professores para trabalhar nessas linhas de pesquisa.	Na percepção de E4, a redução no quadro de educadores e das suas cargas horárias impede o encontro dos educadores para planejamento dos projetos.	Enturmação e Projetos
E4US15	e o professor ficou sobrecarregado também.	De acordo com E4, as enturmações provocaram sobrecarga de trabalho aos educadores.	Sobrecarga
E4US16	Os alunos participavam, tinha aluno que em sala de aula a coisa não rendia e nesses projetos os que mais se salientavam, sabe?	Conforme E4, os educandos participavam dos projetos ligados à Educação do Campo, e aqueles considerados com baixa aprendizagem, de acordo com o currículo urbanocêntrico, eram os que mais se salientavam.	Enturmação e Projetos
E4US17	A Ecofeira, sabe, eles se soltavam, e isso aí tudo agora parou.	E4 cita a Ecofeira, como exemplo das atividades voltadas às escolas do campo organizadas pelo governo anterior e atualmente foram descontinuadas.	Enturmação e Projetos
E4US18	Tudo o que era bom, se foi, infelizmente,	De acordo com E4, tudo o que era bom [iniciativas voltadas às escolas do campo], se foi, infelizmente.	Educação do Campo
E4US19	mas quem sabe um dia volta tudo de novo.	E4 possui esperança que as iniciativas voltadas às escolas do campo um dia retornem.	Esperança
E4US20	No nosso regimento a gente tem só essa parte de um projeto dessas linhas de pesquisa.	Conforme E4, no regimento escolar, consta apenas o projeto baseado em linhas de pesquisa, sobre as iniciativas ligadas à Educação do Campo.	Documentos escolares
E4US21	A Pedagogia da Alternância, na escola, a gente não tem.	Segundo E4, a Pedagogia da Alternância não está presente em sua escola.	Pedagogia da Alternância
E4US22	Eu não conheço essa Agenda 2030.	E4 afirma desconhecer a Agenda 2030.	Agenda 2030
E4US23	Ultimamente não tem, nem da SMEd e a gente também não,	De acordo com E4, não há formações específicas para as escolas do campo oferecidas pela SMEd, tampouco pela sua escola.	Formações específicas
E4US24	Nesses dois, três últimos anos [risos] não tem nada mais.	Segundo E4, a atual administração municipal não oferece formações específicas como nos governos anteriores.	Formações específicas
E4US25	Tinha. Nós tivemos várias formações específicas,	E4 aponta que nos governos anteriores eram realizadas formações específicas para as escolas do campo.	Formações específicas

E4US26	tivemos uma vez lá com o pessoal do Vale do Sol.	Conforme E4, uma das formações específicas foi realizada com uma educadora da Escola Família Agrícola de Vale do Sol – EFASOL.	Formações específicas
E4US27	E a Silvane mesmo tinha bastante trabalhos com a gente né, tinha os grupos do Verde é Vida, tinha o COMDECampo,	E4 cita iniciativas ligadas à Educação do Campo como o projeto Verde é Vida da Afubra e outras propostas pela SMed na administração municipal anterior, através da coordenadora das escolas no campo, como a criação do COMDECampo.	Formações específicas e COMDECampo
E4US28	ali a gente trabalhava muita coisa e depois a gente trazia para dentro da escola, para trabalhar com os professores.	De acordo com E4, nos encontros do COMDECampo eram discutidos temas para serem ampliados com os educadores.	Formações específicas e COMDECampo
E4US29	O pessoal da EMATER, a gente tinha toda aquela parceria que a gente desenvolvia,	Segundo E4, eram desenvolvidas parcerias entre sua escola e a EMATER.	Projetos e parcerias
E4US30	viviam dentro das escolas com a gente né, trabalhando coisas do campo, sabe?	Conforme E4, anteriormente a EMATER e outras entidades estavam presentes continuamente nas escolas no campo, desenvolvendo práticas ligadas ao campo.	Projetos e parcerias
E4US31	Então tudo isso falta pra gente agora, né?	Na percepção de E4, as iniciativas propostas ligadas à Educação do Campo que foram descontinuadas fazem falta às escolas e comunidades escolares.	Projetos e Educação do Campo
E5US1	Assim, já teve bem mais, a gente já fez muitas outras coisas.	De acordo com E5, já foram desenvolvidos mais projetos ligados à Educação do Campo no passado.	Projetos e Educação do Campo
E5US2	É que agora, depois das enturmações, dessa coisa de os professores ficarem uma tarde às vezes na escola, dificultou muito,	Segundo E5, após as enturmações impostas neste ano, a redução da carga horária dos educadores dificultou a realização de projetos.	Enturmações
E5US3	Mas a gente tinha horta, a gente tinha um jardim que a gente trabalhava junto com as crianças, né.	Conforme E5, entre as iniciativas realizadas pela sua escola, estavam horta e jardim.	Projetos e Educação do Campo
E5US4	mas a gente tinha um professor responsável e agora o professor não está [sempre] na escola, né.	Segundo E5, o educador responsável pelos projetos não está mais na maioria dos dias letivos na escola.	Redução do quadro de educadores
E5US5	Assim, ele vem na escola, mas ele vem pra dar aula, ele só fica as horas-aula e depois não tem tempo sobrando para desenvolver os projetos que a gente até então tem no papel.	De acordo com E5, o educador responsável pelos projetos tem todas horas-aula ocupadas após as enturmações e redução no quadro de pessoal, o que impossibilita o desenvolvimento dos projetos da escola	Redução do quadro de educadores

E5US6	ela se faz presente nos projetos voltados para a horta, para a alimentação,	Na percepção de E5, os conceitos ligados à Educação do Campo se fazem presentes em sua escola através dos projetos voltados para a horta e para a alimentação.	Projetos e Educação do Campo
E5US7	Não, não sei como.	Conforme E5, a Pedagogia da Alternância não está presente em sua escola	Pedagogia da Alternância
E5US8	Não conheço.	E5 desconhece a Agenda 2030.	Agenda 2030
E5US9	Não, específicas não,	De acordo com E5, a SMEd não oferece formações específicas para as escolas do campo.	Formações específicas
E5US10	Eu acho que deveria ter mesmo, né.	Na percepção de E5, deveriam ser oferecidas formações específicas para as escolas do campo.	Formações específicas
E5US11	A pessoa deveria ir para o campo por opção, pelo desejo de estar lá, e não assim como as coisas acontecem.	Conforme E5, os educadores designados para as escolas no campo deveriam ser escolhidos conforme suas opções, e não como uma punição, como ocorre ocasionalmente.	Represálias
E6US1	A COMDECampo nasceu com a ideia de se constituir numa política pública voltada para as escolas do campo.	Segundo E6, a COMDECampo nasceu com a ideia de se constituir em uma política pública voltada para as escolas do campo.	Política pública para as escolas do campo
E6US2	A secretária queria resgatar o projeto revitalizando e aí surgiu o projeto revitalizando a educação no interior,	De acordo com E6, a secretária de educação em 2011, queria resgatar o projeto revitalizando, surgindo o Projeto Revitalizando a Educação no Interior.	Projeto Revitalizando a Educação no Interior
E6US3	em 2011 começamos a realizar esse trabalho de ir até as escolas com frequência	Conforme E6, a partir de 2011, iniciaram-se visitas frequentes às escolas no campo por parte da SMEd.	Visitas às escolas do campo
E6US4	mas ir com uma espécie de caravana, com vários segmentos, serviços de saúde, de assistência social, iam junto, para atender as comunidades.	Segundo E6, estas visitas eram compostas por vários segmentos, como serviços de saúde e assistência social, para atender as comunidades escolares do campo.	Visitas às escolas do campo
E6US5	E ainda em 2011 veio uma política nacional que era por meio do programa escola ativa.	Conforme E6, também em 2011, iniciou-se em Cachoeira do Sul o Programa Escola Ativa do governo federal.	Programa Escola Ativa
E6US6	Então se queria fazer alguma [ação], para as escolas do campo, mas nem se chamavam escolas do campo, eram as escolas do interior, ou as escolinhas.	De acordo com E6, havia intenção de se pensar ações para as escolas no campo, então chamadas de escolas do interior ou escolinhas.	Intenções para as escolas no campo
E6US7	Incluímos no projeto revitalizando a educação no interior, uma formação voltada para essas políticas.	Segundo E6, foi incluído no projeto Revitalizando a Educação no Interior formações específicas sobre as políticas voltadas para a Educação do Campo.	Projeto Revitalizando a Educação no Interior e formações específicas

E6US8	Nesse período fizemos o primeiro encontro municipal para a educação do campo, na época a UAB tinha a licenciatura de educação do campo, nós fizemos uma parceria e foi muito interessante.	Conforme E6, em 2011, realizou-se o 1º Encontro Municipal para a Educação do Campo, em parceria com o curso de licenciatura em Educação do Campo oferecido através da UAB (pela UFSM).	1º Encontro Municipal para a Educação do Campo
E6US9	Neste fórum então nós tivemos convidados da própria coordenação do programa escola ativa do Rio Grande do Sul, a professora Ana Paula, também o coordenador do curso de licenciatura em educação do campo esteve presente,	De acordo com E6, participaram do fórum a coordenadora do programa Escola Ativa do Rio Grande do Sul e o coordenador do curso de licenciatura em Educação do Campo (da UFSM).	1º Encontro Municipal para a Educação do Campo
E6US10	[Em 2017] eu me deparei com uma ausência de uma legislação municipal que pudesse atender a educação do campo, não se tinha,	Na percepção de E6, quando retornou à SMEEd em 2017, a entrevistada se deparou com a ausência de uma legislação municipal que pudesse atender a educação do campo.	Ausência de legislação para as escolas do campo
E6US11	Nós começamos a discutir no âmbito do conselho [municipal de educação], normativas que pudessem dar conta das modalidades que ainda não estivessem contempladas.	Conforme E6, iniciou-se a discussão, no âmbito do Conselho Municipal de Educação, sobre normativas que pudessem dar conta das modalidades que ainda não estivessem contempladas.	Normativas CME
E6US12	E aí eu pensei, bom, precisamos fazer alguma coisa para a educação do campo, pra resgatar esse trabalho, até porque a maioria das escolas do município estão no campo.	Segundo E6, enquanto ocupava função pedagógica na SMEEd, foram pensadas propostas para a Educação do Campo no município, pois a maioria das escolas estão no campo.	Propostas para a Educação do Campo no município
E6US13	Nós então percebemos que de 2012 até 2017 não se teve uma política concreta para a educação do campo.	Na percepção de E6, em sua ausência da SMEEd, entre 2012 e 2017, não se teve uma política concreta para a educação do campo no município.	Políticas públicas
E6US14	Eu fui buscar nos registros, e aqueles anseios das comunidades do campo não foram atendidos, não foram discutidos.	Conforme E6, através dos registros presentes nos documentos da SMEEd, os anseios das comunidades do campo não foram atendidos ou foram discutidos.	Origens da COMDECampo
E6US15	foi conversando no âmbito da secretaria municipal de educação e também no conselho, porque a ideia era criar uma comissão permanente para a educação do campo no conselho municipal de educação,	Neste contexto, E6 considera que foi discutido na SMEEd e no CME a ideia de criar uma comissão permanente para a educação do campo pertencente ao CME.	Criação da COMDECampo
E6US16	mas como já tínhamos um regimento que trazia duas	Na percepção de E6, como o regimento do CME trazia duas	Criação da COMDECampo

	comissões permanentes, que eram da educação infantil e do ensino fundamental, na época se achou muito difícil se instituir uma comissão específica para a educação do campo.	comissões permanentes, de educação infantil e ensino fundamental, na época se achou muito difícil se instituir uma comissão específica para a educação do campo.	
E6US17	Foi quando tivemos a ideia de criar uma comissão municipal para o desenvolvimento da educação do campo,	Segundo E6, surgiu assim, a ideia de criar uma comissão municipal para o desenvolvimento da educação do campo.	Criação da COMDECampo
E6US18	inclusive isso foi em 2017, essa criação, para poder ter outros segmentos que pudessem fazer parte, que estavam muito envolvidos com as escolas do campo,	De acordo com E6, em 2017 ocorreu a criação do COMDECampo, com a participação de outros segmentos muito envolvidos com as escolas do campo.	Criação da COMDECampo
E6US19	Por exemplo a EMATER, o Sindicato dos Trabalhadores Rurais, a própria UERGS, tinham um trabalho específico de acordo com sua ação institucional nas escolas do campo, a AFUBRA também,	E6 cita a EMATER, o Sindicato dos Trabalhadores Rurais, a UERGS e a AFUBRA como entidades que já possuíam alguma ligação institucional com as escolas do campo.	Entidades
E6US20	mas não tinha uma organização em nível de política pública, não estava na agenda, no planejamento da secretaria municipal de educação.	Na percepção de E6 a COMDECampo não tinha, naquele momento, uma organização em nível de política pública, não estava na agenda, no planejamento da SMEd.	Política pública
E6US21	foi quando então eu chamei a colega Silvane e ela teve essa missão de começar a constituir essa comissão e foi o que aconteceu.	Neste momento, segundo E6, houve o convite para E7(?) iniciar a constituição da COMDECampo.	Criação da COMDECampo
E6US22	Na primeira reunião nós falamos da importância de criar a COMDECampo por meio de um ato legal, então foi instituída por meio de um decreto municipal, foi criado um regimento interno para a COMDECampo,	Segundo E6, na primeira reunião discutiu-se sobre a importância de criar a COMDECampo por meio de um ato legal, então a comissão foi instituída por meio de um decreto municipal e foi criado um regimento interno para a COMDECampo.	Regimento da COMDECampo
E6US23	e a partir daí nós organizamos uma agenda de trabalho, era organizada de forma anual	De acordo com E6, foi organizada uma agenda de trabalho anual.	Agenda de trabalho
E6US24	e no primeiro plano de ação nós incluímos o fórum municipal de educação do campo, visando resgatar aquele primeiro encontro que tínhamos realizado em 2011.	Segundo E6, no primeiro plano de ação foi incluído o fórum Municipal de Educação do Campo, visando resgatar o encontro realizado em 2011.	Fórum Municipal de Educação do Campo
E6US25	e na organização desse plano de ação se viu a necessidade de terem	Conforme E6, durante a organização do plano de ação, percebeu-se a necessidade da	Diretrizes para a educação do campo municipal

	diretrizes para a educação do campo,	construção de diretrizes para a educação do campo municipal.	
E6US26	e foi quando a Elke, que participava da COMDECampo, ingressou no mestrado, e quando se teve, a partir do estudo da Elke, a escrita de uma minuta para as diretrizes para a educação do campo.	De acordo com E6, com o ingresso de uma integrante da COMDECampo no curso de Mestrado Profissional em Políticas Públicas e Gestão Educacional da UFSM houve a escrita de uma minuta das diretrizes para a educação do campo municipal.	Diretrizes para a educação do campo municipal
E6US27	a Elke defendeu no conselho as diretrizes [em 2021], e ainda não temos essas diretrizes instituídas no município, mas é uma caminhada.	Segundo E6, a minuta foi apresentada ao CME em 2021, porém as diretrizes não foram instituídas na rede municipal.	Diretrizes para a educação do campo municipal
E6US28	nesse meio tempo [entre 2011 e 2021] foram municipalizadas duas escolas do campo, então desde 2015, nós temos quinze escolas do campo e nove escolas na zona urbana,	Conforme E6, desde 2015 há quinze escolas de ensino fundamental localizadas no campo e nove escolas localizadas na zona urbana pertencentes à rede municipal.	Escolas no campo
E6US29	então existe uma necessidade muito grande de olhar para esse contexto, para essas escolas, e trazer as políticas nacionais para o contexto da prática,	Considerando tal cenário, existe uma necessidade muito grande de olhar para as escolas no campo, e trazer as políticas nacionais para o contexto da prática, conforme E6.	Políticas públicas
E6US30	de acordo com as especificidades do nosso município e cada uma das nossas escolas do campo tem as suas necessidades, tem as suas características,	Na percepção de E6, as políticas educacionais do campo devem ser constituídas de acordo com as especificidades do município, bem como, cada uma das escolas do campo tem suas necessidades e suas características.	Especificidades das escolas
E6US31	então temos que construir algo observando que as escolas não são iguais, as quinze escolas, que elas estão em comunidades específicas, com suas histórias, as suas culturas e isso precisa fazer parte do currículo	Segundo E6, considerando que as quinze escolas no campo possuem características e pertencem a comunidades escolares específicas, tais singularidades devem integrar o currículo das respectivas escolas.	Escolas no campo
E6US32	Na história do município, nós tínhamos um regimento padrão, proposta pedagógica padrão, e isso a partir de 2017 nós começamos a mudar,	De acordo com E6, havia regimento e proposta pedagógica padrões nas escolas da rede municipal, e desde 2017 este cenário começou a mudar a partir da ação da SMEd.	Regimento escolar e Proposta Pedagógica
E6US33	porque cada escola tem que ter a sua identidade.	Para a entrevistada, os documentos escolares não podem possuir uma redação padrão, pois cada escola deve ter a sua identidade.	Identidade

E6US34	Incluindo a modalidade da educação do campo [no currículo], não é porque eles estão no campo que eles não vão ter os mesmos direitos daquelas crianças que estão na zona urbana.	Na percepção de E6, os conceitos da Educação do Campo devem estar incluídos nos currículos, pois os educandos das escolas do campo devem ter os mesmos direitos das escolas da zona urbana.	Direitos dos educandos
E6US35	E não se constrói, ao menos não se deveria construir, uma política pública sem a participação das pessoas e principalmente daqueles que vivem e estão atuando nas escolas do campo.	Na percepção de E6, não se constrói, ou ao menos não se deveria construir, uma política pública para a Educação do Campo sem a participação das pessoas e principalmente daqueles que vivem e estão atuando nas escolas do campo.	Política pública
E6US36	tanto é que no segundo ano se pensou no aspecto formativo desses professores, de proporcionar formações.	Segundo E6, no segundo ano da COMDECampo (em 2018), pensou-se no aspecto formativo dos educadores do campo, e proporcionar formações específicas.	Formações específicas
E6US37	tivemos muitas dificuldades, como a questão do transporte,	De acordo com E6, ocorreram muitas dificuldades, como a questão do transporte para os educadores entre as escolas e a zona urbana.	Dificuldades
E6US38	a questão do horário para fazer as formações, lembro que era noite e os professores chegavam cansados.	Conforme E6, o horário também era uma dificuldade, pois as formações eram à noite e os educadores estavam cansados após o dia letivo e os deslocamentos.	Dificuldades
E6US39	Procurou-se construir, entre 2017 e 2020, uma cultura de formação, mas uma formação que fosse permanente com os professores, e não para os professores.	Na percepção de E6, procurou-se construir, entre 2017 e 2020, uma cultura de formação, mas uma formação que fosse permanente com os professores, e não para os professores.	Formações específicas
E6US40	Tínhamos iniciado os registros, os relatórios de gestão que ficaram na secretaria, para que a gestão pudesse dar continuidade ou ressignificar.	Conforme E6, sobre a transição entre o último e a atual administração municipal, iniciaram-se os registros e os relatórios de gestão que ficaram na SMEd, para que a atual gestão pudesse dar continuidade ou ressignificar a COMDECampo.	Relatórios de gestão
E6US41	Porque o nosso grande problema, não só em Cachoeira do Sul, mas em nível de país, é a continuidade das políticas públicas.	Na percepção de E6, não apenas em Cachoeira do Sul, mas em todo o país, o grande problema é a continuidade das políticas públicas.	Continuidade
E6US42	em Cachoeira do Sul existe uma trajetória muito triste nesse sentido né, porque além de não darem continuidade às políticas que	Segundo E6, em Cachoeira do Sul a cada mudança de administração municipal, além de não ocorrer continuidade das políticas que estavam em	Continuidade das políticas públicas

	estavam em andamento, ainda existe uma mudança dos profissionais que atuam na secretaria da educação.	andamento, ainda existem trocas dos profissionais que atuam na SMEd.	
E6US43	A nossa conselheira foi numa das reuniões [da COMDECampo], ela disse que foi mais uma conversa, não tinha um plano de ação estruturado.	Segundo E6, uma conselheira do CME relatou que o último encontro da COMDECampo havia sido mais uma conversa, não tinha um plano de ação estruturado.	Encontro da COMDECampo
E6US44	[Mas] precisa conhecer a história da COMDECampo, os registros, a caminhada que foi construída entre 2017 e 2020	Para a entrevistada, quem coordena a COMDECampo precisa conhecer a história da comissão, seus registros e a caminhada que foi construída entre 2017 e 2020.	História da COMDECampo
E6US45	Tem que ter a participação da secretaria [de educação], mas não apenas dela.	Segundo E6, a COMDECampo deve ter a participação da SMEd, mas não apenas dela.	Participação da SMEd
E6US46	[Precisa] da participação das escolas do campo, para ter uma multiplicidade de olhares, dos outros segmentos que estão ali como apoio, podem, a partir das necessidades das escolas, pensar em estratégias para construir com aquelas comunidades das escolas do campo do município.	Na percepção de E6, a COMDECampo precisa da participação das escolas do campo, para ter uma multiplicidade de olhares, também dos outros segmentos que estão ali como apoio, e podem, a partir das necessidades das escolas, pensar em estratégias para construir com as comunidades escolares do campo do município.	Participação das escolas do campo
E6US47	E construir um planejamento, porque não adianta fazer as reuniões e não ter uma pauta de discussão,	Conforme E6, cabe à gestão atual da SMEd construir um planejamento, pois não adianta realizar as reuniões e não ter uma pauta de discussão.	Planejamento
E6US48	e esse planejamento tem que ser discutido com todos que fazem parte.	Para E6, o planejamento da COMDECampo deve ser discutido com todos que a integram.	Planejamento
E6US49	Para não apenas atuar no improviso, não se pode improvisar na educação.	Segundo E6, o planejamento é necessário para a COMDECampo não apenas atuar no improviso, pois não se pode improvisar na educação.	Planejamento
E7US1	E aí nesse trabalho [na SMEd], a gente começou a ter muito contato com as escolas do campo, e foi quando eu comecei a perceber como as escolas do campo estão sozinhas e como faltava alguma coisa para ajudar essas escolas,	Conforme E7, a partir da sua atuação na SMEd a entrevistada passou a ter contato com as escolas do campo, e foi quando percebeu como as escolas do campo estavam sozinhas, bem como faltava alguma coisa para ajudar essas escolas.	Origens da COMDECampo
E7US2	E aí em 2017, conversei com a Carla (E6?), que na época era minha diretora pedagógica [da SMEd], e com a Ana Margarete que	De acordo com E7, em 2017, após conversas com a diretora pedagógica da SMEd e a secretária de educação da	Criação da COMDECampo

	era a secretária [municipal de educação], daí eu levei a ideia para elas e deu certo.	época, a COMDECampo foi instituída.	
E7US3	Primeiro foi trabalhar com os professores, fazer as formações para os professores, para eles entenderem que as escolas do campo precisam de um olhar diferenciado do que as escolas da cidade, que os alunos que estão ali são diferentes.	Segundo E7, pensou-se inicialmente em promover formações específicas para os educadores, para criar a compreensão de que as escolas do campo precisam de um olhar diferenciado em relação às escolas urbanas, que os educandos do campo possuem suas especificidades.	Formações específicas
E7US4	Outra coisa assim que mexeu muito com a gente, foi quando a gente fez a feira de profissões para as escolas do campo,	De acordo com E7, uma iniciativa muito exitosa foi a Feira das Profissões para as Escolas do Campo.	Feira das profissões
E7US5	que a gente conseguiu trazer todas as escolas com os seus alunos.	Segundo E7, na Feira das Profissões para as Escolas do Campo houve participação de todas as escolas do campo da rede municipal.	Participação das escolas
E7US6	E a formação da COMDECampo foi com membros de entidades fortes que nos ajudaram muito né, nessa conquista, nessa batalha,	Na percepção de E7, a formação da COMDECampo ocorreu com a participação de membros de entidades fortes que ajudaram muito na conquista desta política pública.	Entidades
E7US7	a gente conseguiu iniciar a política da educação do campo, as políticas educacionais.	Para a entrevistada, conseguiu-se, assim, iniciar a política de educação do campo na rede municipal.	Políticas públicas
E7US8	A nossa proposta era, um ano fórum da educação do campo, e no outro ano era para ser a feira de profissões,	Conforme E7, a proposta da COMDECampo era em um ano promover um fórum da educação do campo, e no outro ano promover a feira de profissões.	Iniciativas da COMDECampo
E7US9	então fizemos num ano o fórum e no outro a feira, e em 2019 o outro fórum e em 2020 seria a outra feira de profissões para os alunos.	De acordo com E7, foi realizado em 2017 o Fórum de Educação do Campo, em 2018 a Feira das Profissões para as Escolas do Campo, em 2019 o II Fórum de Educação do Campo e em 2020 estava prevista a II Feira das Profissões para as Escolas do Campo, cancelada devido a pandemia de Covid-19.	Iniciativas da COMDECampo
E7US10	e os fóruns sempre a gente buscou trazer pessoas de fora, como UFSM.	Segundo E7, eram procurados convidados de outros municípios para os fóruns, como da UFSM.	Iniciativas da COMDECampo
E7US11	Mas com trocas de experiências né, de outras escolas com as nossas escolas.	Conforme E7, havia trocas de experiências com escolas do campo de outros municípios.	Escolas do campo
E7US12	A COMDECampo ela enfraqueceu,	Na percepção de E7, atualmente a COMDECampo enfraqueceu.	Enfraquecimento

E7US13	veio pandemia, troca de governo eu acho que ela deu uma esmorecida.	De acordo com E7, a pandemia de Covid-19 e a troca na administração municipal foram os fatores para o enfraquecimento da COMDECampo.	Enfraquecimento
E7US14	Acho que os membros da COMDECampo tem que se apropriar do papel que eles representam ali dentro, isso é muito importante para as escolas do campo.	Na percepção de E7, os membros da COMDECampo precisam se apropriar do papel que eles representam, pois isso é muito importante para as escolas do campo.	Membros da COMDECampo
E7US15	As escolas do campo contam com essas pessoas.	Segundo E7, as escolas do campo contam com as entidades que integram a COMDECampo.	Escolas do campo
E7US16	Eu não vejo as ações e as atividades que eram realizadas antes, parece que parou.	Para a entrevistada, as ações e as atividades que eram realizadas pela COMDECampo foram interrompidas.	Enfraquecimento da COMDECampo
E7US17	O que eu tenho de recordação da COMDECampo é da união do pessoal, o pessoal unido, maravilhoso, de todo mundo pegar junto, vir com ideias e sugestões.	De acordo com E7, os integrantes da COMDECampo eram muito unidos, todos participavam com ideias e sugestões.	Lembranças

APÊNDICE H - SISTEMA DE CATEGORIZAÇÕES (PRIMEIRA FASE DAS ENTREVISTAS SEMIESTRUTURADAS)

RÓTULOS	CATEGORIAS INICIAIS	CATEGORIAS INTERMEDIÁRIAS	CATEGORIAS FINAIS
Diretrizes curriculares	Legislação educacional do campo	Marcos regulatórios da Educação do Campo	Conhecimentos das/os educadoras/es sobre a Educação do Campo
Legislação educacional e especificidades	Legislação educacional do campo		
Diretrizes nacionais e peculiaridades	Legislação educacional do campo		
Legislação educacional	Legislação educacional		
Educação do Campo	Educação do Campo		
Projeto Pedagógico e Regimento	Documentos escolares	Documentos escolares, currículo e Educação do Campo	
Documentos escolares e realidade local	Documentos escolares		
Currículo	Currículo		
Autonomia curricular	Currículo		
Currículo e especificidades	Currículo		
Realidade da comunidade escolar	Contexto local campesino	Organização pedagógica e escolar com bases na Educação do Campo	
Realidade dos educandos	Contexto local campesino		
Calendário escolar	Contexto local campesino		
Trabalho pedagógico	Práticas pedagógicas		
Pedagogia da Alternância	Pedagogia da Alternância	A Pedagogia da Alternância e a Agenda 2030 enquanto contribuições para as práticas pedagógicas	
Agenda 2030	Agenda 2030		
Objetivos de Desenvolvimento Sustentável	Agenda 2030		
Projetos e Agenda 2030	Agenda 2030		
Projetos	Práticas pedagógicas	Práticas pedagógicas e Educação do Campo	
Oficinas	Práticas pedagógicas		
Horta escolar	Práticas pedagógicas		
Estufa escolar	Práticas pedagógicas		
Abelhas sem ferrão	Práticas pedagógicas		
Oficinas e extensão	Práticas pedagógicas		
Silvicultura	Práticas pedagógicas		
Agricultura familiar	Práticas pedagógicas		
Visitas aos educandos	Práticas pedagógicas		
Olhar sensível	Práxis docente	Contextos locais nas escolas do campo	
Interesse dos educandos	Realidade dos educandos		
Linhas de pesquisa	Realidade dos educandos		
Objetivo da escola e agricultura familiar	Objetivos escolares		
Manutenção da população no campo	Objetivos escolares		

Permanência no campo	Objetivos escolares	Práticas urbanocêntricas e escolas no campo	
Êxodo rural	Objetivos escolares		
Documentos escolares	Documentos escolares		
Documentos escolares e currículo urbanocêntricos	Documentos escolares		
Escola no campo	Descontextualização		
Práticas pedagógicas urbanocêntricas	Descontextualização		
Distância da realidade do campo	Descontextualização		
Currículo urbanocêntrico	Viés urbanocêntrico		
Orientação urbanocêntrica	Viés urbanocêntrico		
Educador da zona urbana	Viés urbanocêntrico		
Preconceito	Viés urbanocêntrico		
Retrocesso	Retrocesso		
Enturmação	Enturmação		
Turma multisseriada	Enturmação		
Direito à educação	Acesso à educação		
Qualidade da educação	Educação de qualidade		
Valorização e prioridade	Educação como prioridade		
Qualidade de ensino	Qualidade de ensino		
Processo ensino-aprendizagem	Relação de ensino-aprendizagem		
Desmotivação e qualidade da educação	Prejuízo ao contexto escolar		
Desconsideração e desrespeito	Prejuízo aos integrantes das comunidades escolares do campo		
Sobrecarga	Sobrecarga de trabalho		
Prejuízo à docência	Prejuízo aos educadores		
Prejuízo ao educador	Prejuízo aos educadores		
Planejamento	Prejuízo aos educadores		
Redução do quadro de educadores	Demissões e prejuízo ao contexto escolar		
Enturmação e projetos	Prejuízo ao contexto escolar		
Enturmação e ameaças	Fechamento das escolas do campo		
Represálias	Ameaças aos educadores		
Projetos e parcerias	Práticas pedagógicas interrompidas		
Projetos e Educação do Campo	Práticas pedagógicas interrompidas		
Educação do Campo	Práticas pedagógicas interrompidas		
Pandemia	Pandemia e ensino remoto	Prejuízo das enturmações para a aprendizagem no	
Pandemia e ensino remoto	Pandemia e ensino remoto		

Pandemia e aprendizagem	Pandemia e ensino remoto	contexto de retorno ao ensino presencial	
Retorno presencial	Transição entre ensino remoto e ensino presencial		
Dificuldade de aprendizado	Transição entre ensino remoto e ensino presencial		
Prejuízo à aprendizagem	Enturmação e o contexto de transição remoto/presencial		
Prejuízo aos educandos	Enturmação e o contexto de transição remoto/presencial		
Níveis de aprendizagem	Aprendizagem e enturmação		
Recuperação de aprendizagem	Enturmação e o contexto de transição remoto/presencial		
Atenção aos educandos	Aprendizagem e enturmação		
Fracasso educacional	Aprendizagem e enturmação		
Esperança	Esperança e Educação do Campo		
Valorização	Desejo de valorização às escolas do campo		
Formações específicas	Formações específicas para as escolas do campo	Ausência de formações específicas oferecidas pela SMEd e/ou as escolas no campo	
Participação em formações específicas	Formações específicas para as escolas do campo		
Formações específicas e COMDECampo	Formações específicas para as escolas do campo		

APÊNDICE I - SISTEMA DE CATEGORIZAÇÕES (SEGUNDA FASE DAS ENTREVISTAS SEMIESTRUTURADAS)

RÓTULOS	CATEGORIAS INICIAIS	CATEGORIAS INTERMEDIÁRIAS	CATEGORIAS FINAIS
Projeto Revitalizando a Educação no Interior	Projetos anteriores	Origens da COMDECampo	A primeira fase da COMDECampo: As motivações, os antecedentes, a criação e o funcionamento da Comissão
Visitas às escolas do campo	Projetos anteriores		
Programa Escola Ativa	Projetos anteriores (governo federal)		
Intenções para as escolas do campo	Projetos anteriores		
Projeto Revitalizando a Educação no Interior e formações específicas	Projetos anteriores e formações específicas		
Política pública para as escolas do campo	Política pública municipal	Criação da COMDECampo	
Regimento da COMDECampo	Oficialização da política educacional		
Entidades	Atores internos/externos		
Agenda de trabalho	Plano de ação		
Iniciativas da COMDECampo	Ações com as comunidades escolares do campo	Funcionamento da COMDECampo	
Feira das profissões	Ações com os educandos das escolas do campo		
Lembranças	Ações e rotina da COMDECampo		
Participação das escolas	Participação das escolas nas ações da COMDECampo		
Escolas do campo	Escolas do campo		
1º Encontro Municipal para a Educação do Campo	Ações com os educadores das escolas do campo	Formações específicas para os educadores das escolas do campo	
Fórum Municipal de Educação do Campo	Ações com os educadores das escolas do campo		
Formações específicas	Ações com os educadores das escolas do campo		
Dificuldades	Ações com os educadores das escolas do campo		
Diretrizes para a educação do campo municipal	Política educacional municipal	Criação de políticas públicas voltadas à Educação do Campo	
Ausência de legislação para as escolas do campo	Legislação educacional municipal do campo		
Normativas CME	Legislação educacional municipal do campo		
Propostas para a Educação do Campo no município	Legislação educacional municipal do campo		

Especificidades das escolas	Educação do Campo e contexto local		
Escolas no campo	Educação do Campo e currículo		
Regimento escolar e Proposta Pedagógica	Documentos escolares		
Identidade	Documentos escolares		
Direitos dos educandos	Educação do Campo e currículo		
Relatórios de gestão	Transição entre governos	Patrimonialismo e transição de governo	A COMDECampo nos dias de hoje: Qual o atual contexto da Comissão?
Continuidade	Transição entre governos		
Encontro da COMDECampo	COMDECampo atual	Descontinuidade e enfraquecimento da COMDECampo	
História da COMDECampo	Desconhecimento sobre a COMDECampo		
Participação da SMEd	Funcionamento da COMDECampo		
Participação das escolas do campo	Funcionamento da COMDECampo		
Planejamento	Funcionamento da COMDECampo		
Enfraquecimento	Funcionamento da COMDECampo		
Membros da COMDECampo	Funcionamento da COMDECampo		