
Escola da cidade denominada como escola do campo no município de Botuporã, Bahia - Brasil: algumas reflexões

School inside the city, called as a school in rural area, in the municipality of Botuporã, Bahia - Brazil: some reflections

Cleonice Matos Amaral * 

Kergilêda Ambrósio de Oliveira Mateus ** 

Resumo

Neste artigo, apresentamos algumas reflexões no intuito de situar o movimento histórico, dialético, material e contraditório de escolas do campo, localizadas na cidade, bem como retomamos o debate sobre a centralidade da escola pública como um espaço fundamental de lutas da educação do campo. Como problema de pesquisa questionamos os sentidos atribuídos pelos sujeitos do Colégio Estadual do Campo de Botuporã (CECB) à sua nova denominação enquanto escola do campo. O objetivo geral visa a compreender os sentidos atribuídos pelos sujeitos do CECB à escola do campo. Já o arcabouço teórico e os dados empíricos foram construídos no decorrer da pesquisa de Amaral (2023), defendida junto ao Programa de Pós-Graduação em Ensino, da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). Trata-se de uma pesquisa participante, de abordagem qualitativa, cujo método recorreu ao Materialismo Histórico Dialético e a produção de dados às técnicas de rodas de conversa e entrevista semi-estruturada para ouvir os 24 participantes da pesquisa. Os dados produzidos foram submetidos à análise de conteúdo de Bardin. Os resultados evidenciaram que os estudantes e os profissionais participantes da investigação reconhecem, de forma positiva, a nova denominação da escola, no entanto, não veem sentido na mudança apenas do nome, uma vez que as práticas educativas da referida instituição ainda não foram modificadas e não estão convergentes com os princípios da educação do campo, ou mesmo com os interesses dos sujeitos camponeses de Botuporã. Logo, apesar do novo nome, o CECB, continua sendo uma escola urbana.

Palavras-chave: educação do campo; escolas do campo; cidade; campo.

* Secretaria da Educação do Estado da Bahia, BA, Brasil. E-mail: cleoniceamaral@yahoo.com.br

** Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Itapetinga, BA, Brasil. E-mail: kmateus@uesb.edu.br

Abstract

In this article, we present some reflections with the aim of situating the historical, dialectical, material and contradictory movement of rural schools, located inside the city. We are also resuming to debate on the centrality of public schools as a fundamental space for struggles in rural education. As a research problem, we question the meanings attributed by subjects of Colégio Estadual do Campo de Botuporã (CECB) to its new name as a rural school. The general objective aims to understand the meanings attributed by CECB subjects to rural school. The theoretical framework and empirical data were constructed during the research by Amaral (2023), defended with the Postgraduate Program in Teaching, at the State University of Southwest Bahia (UESB). This is a participatory research, with a qualitative approach, whose method used dialectical historical materialism and production of data using conversation circles and semi-structured interviews to listen to 24 research participants. The data produced was subjected to Bardin's content analysis. The results showed that students and professionals participating in the investigation positively recognize the new name of the school. However, they do not see any sense in changing just the name, since the educational practices of the aforementioned institution have not yet been modified and are not in line with the principles of rural education, or even with the interests of the peasant subjects of Botuporã. Therefore, despite the new name, CECB continues to be an urban school.

Keywords: rural education; rural schools; city; countryside.

Introdução

A educação do campo é um conceito em movimento e sua compreensão, como construção coletiva, fundamenta uma concepção forjada em função das lutas históricas dos movimentos sociais camponeses para o acesso dos trabalhadores ao conhecimento produzido na sociedade. Tais movimentos buscam problematizar e questionar o paradigma dominante do rural tradicional que marca as propostas de escolarização dos povos do campo (CALDART, 2019).

Os protagonistas originários dessa modalidade de ensino são os sujeitos do campo que se organizaram em luta pelo direito à escolarização, dentro das suas especificidades e exigem reconhecimento enquanto produtores de saberes, diante de suas práticas sociais (CALDART, 2009). Destarte, uma escola dentro desse projeto educativo da classe trabalhadora deve, por meio de suas práticas, fortalecer os camponeses nas lutas históricas de resistência ao capitalismo, assim, tem sua identidade estabelecida pela sua vinculação à realidade concreta desses sujeitos, reconhecendo-os como produtores de conhecimentos que dialogam com os saberes historicamente construídos pela humanidade (MOLINA; SÁ, 2012).

O berço das escolas do campo é o Movimento por uma Educação do Campo e sua concepção se enraíza na luta dos trabalhadores camponeses pelo rompimento do silêncio e da subjugação a que foram submetidos historicamente em nosso país (MOLINA; SÁ, 2012). Nessa perspectiva, essas instituições de ensino nascem como contraponto à escola rural e têm seus princípios e práticas sustentadas na luta contra as diferenças educacionais que contribuem para manter e reforçar as desigualdades e exclusões sociais.

As reflexões apresentadas têm o intuito de situar o movimento histórico, dialético, material e contraditório de escolas do campo localizadas na cidade e retomar o debate acerca da centralidade da escola pública como lugar de reivindicações da educação do campo, que deve se constituir como obra e identidade dos sujeitos camponeses que ajuda a formar (CALDART, 2004). É no contexto específico de uma escola da cidade denominada como escola do campo, que se insere a questão de pesquisa: que sentidos são atribuídos pelos sujeitos do Colégio Estadual do Campo de Botuporã (CECB) à nova denominação escolar, que a nomeia como escola do campo? Em sintonia com nossa questão de pesquisa estabelecemos o objetivo geral: compreender os sentidos atribuídos pelos sujeitos do CECB à escola do campo.

O arcabouço teórico e os dados empíricos do presente estudo foram construídos no decorrer da pesquisa de Amaral (2023), defendida junto ao Programa de Pós-Graduação em Ensino, da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), cujo campo de pesquisa é o CECB. Convém registrar que a escola, *locus* da referida pesquisa, foi criada no ano de 1998, no entanto, em janeiro de 2020, por meio da Portaria estadual nº 29/2020, foi designada como Escola do Campo.

Apesar de ser uma ação fundamentada na legislação educacional do Brasil e do Estado da Bahia, que reconhece também como escola do campo “aquela situada em área urbana, desde que atenda predominantemente a populações do campo”, seguramente, essa transformação suscitou dúvidas e questionamentos por parte da comunidade escolar e local (BRASIL, 2010). Além disso, tal medida tenciona a equipe escolar a (re)construir o projeto educativo do CECB em sintonia com o seu novo nome e com os interesses da classe trabalhadora do campo.

O método utilizado foi inspirado no materialismo histórico dialético e nos procedimentos característicos da pesquisa qualitativa, pois ela possibilita o estudo da realidade específica dos sujeitos do CECB, considerando suas subjetividades, sentidos,

crenças e expectativas em relação ao novo nome da unidade escolar. Para a produção de dados, utilizamos as técnicas de rodas de conversa, com o propósito de ouvir os estudantes, enquanto que a entrevista semi-estruturada serviu para ouvir os profissionais. Tivemos uma amostra qualitativa de 24 participantes que estavam de acordo em colaborar com o estudo, dos quais, 18 foram estudantes, 4 professores, 1 diretora e 1 coordenadora pedagógica. Os dados produzidos foram submetidos à análise de conteúdo de Bardin (1977).

Trata-se de uma pesquisa participante que é uma referência de investigação científica comprometida com a transformação social, face ao conhecimento da realidade em benefício do coletivo. Para Brandão (1983), a pesquisa é compreendida como prática de participação e de comprometimento dos sujeitos no processo de investigação e transformação social. Nesse intuito, pesquisador e pesquisados são sujeitos de um trabalho comum, porém, com atribuições distintas. Em nossa pesquisa tivemos a participação ativa dos discentes e dos profissionais do CECB, participantes dessa investigação, que contribuíram para responder a nossa questão de pesquisa.

Cabe registrar que todas as atividades e os procedimentos desenvolvidos na pesquisa de campo estão de acordo com o Comitê de Ética e Pesquisa da UESB que avaliou e aprovou o projeto com Parecer consubstanciado sob o nº 5.176.498, datado de 17 de dezembro de 2021. Convém pontuar que os nomes dos participantes da pesquisa são fictícios. Optamos por solicitar a cada pessoa a indicação de um pseudônimo para ser utilizado e preservar a sua identidade.

O referencial teórico do presente estudo está fundamentado em diversos autores e pesquisadores que auxiliam no debate acerca do movimento histórico, dialético, material e contraditório de escolas do campo, localizadas na cidade, também, na centralidade da escola pública como um dos objetos principais da educação do campo. Portanto, a análise e a compreensão dos dados empíricos da pesquisa consideraram as discussões de Bogo (2014), Brandão (1983), Caldart (2004, 2009, 2011, 2019), Fernandes, Cerioli e Caldart (2004), Fernandes (2011), Freire (1987, 1996), Munarim e Schmidt (2013), Martins (2008), Molina e Sá (2012), Ribeiro (2012), Souza (2018), Soares (2018) e Veiga (1998). Recorremos à legislação nacional e do Estado da Bahia: Parecer CNE/CEB nº 36/2001 (BRASIL, 2001), Resolução CNE/CEB nº 01/2002 (BRASIL, 2002), Resolução CNE/CEB nº 02/2008 (BRASIL, 2008), o Decreto Federal nº 7.352/2010 (BRASIL, 2010) e na Resolução CEE/BA nº 103/2015 (BAHIA, 2015).

Escola do Campo na cidade: que lugar é esse?

Embora localizada no espaço urbano, a escola do campo na cidade será problematizada em face da política e dos princípios da educação do campo, de modo a compreender a sua importância na formação dos sujeitos camponeses e suscitar reflexões sobre suas práticas educativas.

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

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

[...] combinar critérios estruturais e funcionais, envolvendo, no mínimo, o tamanho da população do município, sua densidade demográfica e sua localização em relação a aglomerações urbanas. Pode-se, dessa forma, construir a ideia de regiões predominantemente ou essencialmente rurais (ou “territórios rurais”) e, a partir dela, pensar de forma mais clara e territorial sobre os dados da Educação do Campo (MUNARIM; SCHMIDT, 2013, p. 26, grifos dos autores).

Munarim e Schmidt (2013) argumentam, ainda, que, com base nesses critérios, municípios com até vinte ou cinquenta mil habitantes, combinados com a densidade demográfica inferior a oitenta pessoas por quilômetro quadrado, são considerados como rurais. Nessa perspectiva, a revisão da delimitação do que é rural e urbano, segundo os

autores citados, é importante para se definir a localização da população e das escolas, dessa forma contribuem para que as Secretarias de Educação se repositionem em relação à forma como entendem a escola do campo e, ainda, “[...] uma melhor compreensão da definição de escola do campo presente no Decreto da educação do campo [...]. Portanto, implicitamente, o documento legal aponta para a noção de município predominantemente ou essencialmente rural” (MUNARIM; SCHMIDT, 2013, p. 28). Em vista desses critérios, o município de Botuporã, *lócus* da nossa pesquisa, poderia ser considerado um território rural, e é importante que fosse reconhecido como tal, de modo que fossem direcionadas as políticas públicas em função da sua população.

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

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

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

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

Para Fernandes (2011) essa visão de campo coaduna com a posição dos sujeitos camponeses e com os estudos mais recentes sobre o tema. De acordo com Fernandes (2011, p. 137), “O campo é lugar de vida, onde as pessoas podem morar, trabalhar, estudar com dignidade de quem tem o seu lugar, a sua identidade cultural. O campo não é só o lugar da produção agropecuária e agroindustrial, do latifúndio e da grilagem de terra”. Mesmo reconhecendo as influências do capital, é imprescindível compreender o campo para além desse sistema e identificar os povos camponeses como protagonistas desse espaço e das relações ali estabelecidas. Em sintonia com esse posicionamento, Martins (2008) argumenta,

A compreensão do campo como espaço de vida é própria da concepção de educação do campo, diferente da posição hegemônica sobre o espaço rural, que o vê como um espaço estritamente ligado à produção e ao mercado, com sua versão atual do agronegócio. A oposição entre campo e cidade e, principalmente, a nivelção hierárquica que enaltece a cidade em detrimento do campo são sustentáculos ideológicos da concepção de campo como mercado, como espaço da produção e, por consequência, como espaço no qual o ser humano tem papel secundário (MARTINS, 2008, p. 96).

O entendimento do campo e das relações que ele estabelece com a cidade pode se configurar como uma primeira responsabilidade dos sujeitos que atuam em escolas do campo. Tal compreensão é necessária para superação da visão binária que historicamente predominou no país, estabelecendo hierarquias e dualismos entre o rural e o urbano, a qual trouxe drásticas consequências para as escolas e suas práticas educativas. Desse modo, tratar de escolas do campo na cidade, como é o caso do CECB, demanda falar dessa nova perspectiva de produção da existência no espaço rural, que compreende, desde a agricultura, até a constituição das identidades camponesas.

Do mesmo modo, é também necessário tratar de uma compreensão de ser humano, pois, conforme defende Caldart (2004, p. 20), “O diálogo se dá em torno de uma concepção de ser humano, cuja formação é necessária para a própria implementação do projeto de campo e de sociedade que integra o projeto da Educação do Campo”. Em vista desse entendimento, é preciso combater a perspectiva que sustenta o capital, segundo a qual a pessoa é vista como consumidora subserviente e conformada aos valores e ao padrão de sociabilidade do sistema, atendendo às necessidades de crescimento econômico.

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

[...] como assim uma escola do campo? Então a escola não é escola em qualquer lugar, em qualquer tempo, seja para quem for? E por que nunca se fala de uma ‘escola da cidade’? Por acaso a Educação do Campo defende um tipo de escola diferente para as famílias dos trabalhadores do campo? (CALDART, 2009, p. 46, grifos da autora).

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

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

Do ponto de vista da legislação, a escola do campo recebeu atenção no sentido de abordar aspectos relacionados a sua identidade, proposta pedagógica, organização, funcionamento e à formação dos seus profissionais. No Decreto Federal nº 7.352, em seu artigo 1º, §1º, temos o seguinte: “II - escola do campo: aquela situada em área rural, conforme definida pelo IBGE, ou aquela situada em área urbana, desde que atenda predominantemente a populações do campo” (BRASIL, 2010, *on-line*). Em sintonia com essa norma, temos a Resolução do Conselho Estadual de Educação (CEE) do Estado da Bahia nº 103, de 28 de setembro de 2015, que em seu artigo 1º traz,

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

Os dispositivos legais da educação do campo no país abrem a possibilidade para a existência de escolas do campo “situadas em áreas urbanas, desde que atendam prioritariamente as populações do campo” (BAHIA, 2015, *on-line*). Essas legislações provocam questionamentos no sentido de contribuir para o fechamento de escolas nas próprias localidades rurais e, ainda, fortalecer a política do transporte escolar, do êxodo rural e o desenraizamento das crianças, jovens e adultos de suas comunidades. Além disso, contraria os princípios da educação do campo quanto ao direito à educação no próprio campo, como argumenta Caldart (2011, p. 149), ao afirmar que “[...] No: [campo] o povo tem direito a ser educado no lugar onde vive; [...]”.

A escola do campo na cidade é possível por meio de um aparato legal que possibilita essa existência. Contudo, é importante tencionar se os legisladores, por meio dessas normas, não estão fortalecendo a saída dos sujeitos do campo para servir ao capital. Será que essa política pública, gestada com a participação popular, foi cooptada pelos órgãos que sustentam o capital? Ou será que temos nessas normas, de forma implícita, a noção de município essencialmente rural, como sinalizam Munarim e Schmidt (2013)? Apesar da educação do campo ter surgido da luta dos movimentos sociais, o seu processo de institucionalização é marcado por contradições, pois ela sofre as influências do Banco Mundial. De acordo com Soares (2018, p. 253),

[...] a Educação do Campo, quando sistematizada, conta, já de início, com os organismos multilaterais UNESCO e UNICEF, que já estiveram presentes na condução de diversos projetos educacionais, aos quais a Educação do Campo se propõe a ser um contraponto. Tais organizações, que mantêm estreita relação com o Banco Mundial, não se vinculam a projetos educacionais nos países periféricos sem propósito, apenas comprometidas com o fim do analfabetismo ou com qualquer outro pretexto meramente estatístico. Tais organizações contam com um projeto claro para a educação e uma concepção de educação que não tem como propósito a autonomia dos trabalhadores do campo, muito menos a destruição daquilo que os oprime, o latifúndio e o agronegócio (SOARES, 2018, p. 253).

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

O Brasil passou por intensas mudanças sociais e econômicas no campo, principalmente nas décadas de 1970 e 1980. Os impactos do capitalismo decorrentes da mecanização da produção agrícola e do uso de novas tecnologias influenciaram, intensamente, o êxodo rural, expulsando os trabalhadores do campo que migraram para cidades em busca de melhores condições de vida e de trabalho. Estas contradições são próprias do modelo de desenvolvimento capitalista, cuja consequência se manifesta na crise do emprego e na explosão da migração campo-cidade (FERNANDES; CERIOLI; CALDART, 2004).

No Parecer nº 36/2001, de 4 de dezembro de 2001, a relatora Soares chama a atenção para essa realidade e destaca “[...] os impactos sociais e as transformações ocorridas no campo influenciaram decisivamente nas diretrizes e bases da oferta e do financiamento da educação escolar” (BRASIL, 2001, *on-line*). Nesse sentido, os sistemas de ensino foram tencionados a organizar a oferta da Educação Básica para a população campestre, considerando as especificidades de sua rede de ensino, a densidade populacional do seu município, as diretrizes da educação no país, dentre outros aspectos.

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

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

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

Nesse trecho da legislação está evidente que é imprescindível o “diálogo com as comunidades”, tal como evitar o “deslocamento do campo para cidade” (BRASIL, 2008, *on-line*). No entanto, aparentemente, na prática, em muitos municípios, o que prevalece é o descolamento dos estudantes campestres para cursar os anos finais do Ensino Fundamental e o Ensino Médio em escolas situadas na cidade. Esse deslocamento diário

em transporte escolar, geralmente em péssimas condições, pode influenciar no percurso formativo desses sujeitos, que se veem obrigados a se adaptarem a uma rotina diária de atividades, difícil de conciliar com a dinâmica da vida do campo.

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

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

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

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

[...] o campo da educação das escolas do campo, deveria ser o de buscar por dentro da institucionalidade, a escola pública que os camponeses precisam para desenvolverem-se enquanto seres, produtores da vida material, social e política; cultos, politizados, profissionalmente preparados para as atividades agrícolas e, preparados para ingressarem no ensino superior nas áreas afins. A simplória “Formação Geral precarizada”, no ensino médio, significa escolarização; ela dá aos camponeses apenas o direito à educação, mas não lhes dá uma escola compatível com as suas necessidades (BOGO, 2014, p. 194, grifos do autor).

O autor nos alerta para o papel central da escola pública na formação dos sujeitos camponeses de modo a prepará-los para que sejam produtores da vida material, social, cultural e política, contrapondo ao grande capital. Nessa perspectiva, uma escola do campo deverá se vincular a um projeto de mudanças, sendo, de fato, emancipadora e transformadora da realidade dos sujeitos que atende.

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

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

Colégio Estadual do Campo de Botuporã: uma escola do campo?

Para compreender os sentidos atribuídos pelos sujeitos do CECB à escola do campo, trazemos os dados empíricos produzidos nas rodas de conversas com os estudantes, bem como nas entrevistas com os profissionais, que foram triangulados com nosso arcabouço teórico. Essa reflexão apresenta elementos importantes para debater se o CECB é uma escola do campo. Inicialmente, indagamos aos alunos: vocês sabem que a escola mudou de nome há pouco tempo? O que vocês pensam dessa mudança e do novo nome da escola? As respostas sinalizaram que todos têm conhecimento da mudança do nome; uns ficaram sabendo apenas quando chegaram à escola no início do ano letivo, outros tomaram conhecimento por meio de irmãos e parentes. Sobre o que pensam dessa mudança, tivemos as seguintes falas:

Eu achei que é um nome que vem para talvez enfatizar a grande quantidade de alunos do campo e representar os mesmos. Mas eu ainda acho que falta mais representação, não só o nome, mais em questão de ações e questão da escola em si (DISC. DANY, Roda de conversa nº 01, 2022).

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

Eu acho que esse nome do Colégio [...] deveria ser um nome que devia ter mudado há muito tempo e não só o nome né, tipo, é ter uma mudança mesmo, mais radical (DISC. ALESSANDRO, Roda de conversa nº 01, 2022).

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

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

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

Os depoimentos dos estudantes evidenciam que eles veem a nova denominação da escola como importante, correta e coerente com a quantidade de alunos do campo, que deveria ter mudado há muito tempo, e que ela venha para, talvez, enfatizar a grande

quantidade de alunos do campo. Desse modo, está evidente que estes sujeitos camponeses reconhecem positivamente que a unidade de ensino tenha sido designada como do campo.

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

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

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

Também indagamos os profissionais que atuam no CECB a respeito da mudança do nome da escola, o porquê dessa mudança e o que pensam sobre isso. Assim como os estudantes, todos os profissionais afirmaram ter ciência da mudança do nome e, quanto

ao motivo, destacaram que foi devido à maioria dos estudantes ser do meio rural. Quando indagados sobre o que pensam, eles disseram:

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

Eu penso com isso que favorece, valoriza na verdade a população Campesina porque se a maioria é do Meio Rural pode haver mudanças no ensino para favorecer essa população (DOC. JOSÉ, Entrevista nº 06, 2022).

Essa mudança é uma conquista para a população campesina do município, uma vez que a educação até então, muitas vezes, foi pensada para um sujeito urbano com vistas a ingressarem na vida acadêmica, negligenciando muitas vezes a cultura e identidade do homem campo (DOC. ANNA, Entrevista nº 07, 2022).

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

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

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

Ao promover uma escolarização urbanocêntrica, a escola rural adota como principal referência os conhecimentos e a cultura da cidade e estabelece o camponês e seu modo de vida como o diferente, o fora da norma e do padrão estabelecido, o desvio a ser corrigido pelo currículo escolar. Esse modelo é questionado pelos sujeitos coletivos do campo que se organizaram em luta para construção de um novo paradigma, em que os povos campesinos sejam reconhecidos como produtores de conhecimento diante de suas práticas sociais. Em vista dessas reflexões, podemos pensar no desafio e na contradição

que está posta para o CECB, pois é uma escola localizada na cidade e deve ser transformada para atender aos sujeitos camponeses.

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

Eu acho que a primeira coisa a fazer, antes mesmo de mudar o nome, é conhecer a realidade de cada um dos alunos do campo. [...] como os professores [...] se eles têm noção da rotina, do convívio, da realidade dos alunos do Campo. [...] Você é a primeira pessoa da gestão escolar que vem até nós, tentar entender um pouco sobre a nossa convivência, sobre o nosso dia a dia (DISC. DANY, Roda de conversa nº 01, 2022)

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

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

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

As falas dos estudantes participantes da pesquisa são muito potentes, questionadoras e propositivas, possibilitando uma compreensão da escola do campo na perspectiva dos alunos camponeses do CECB. Parece que, comumente, estes sujeitos são pouco ouvidos, seja pela escola, pelo Estado e outras instituições e grupos. A fala da aluna Dany (2022) materializa essa realidade: “[...] é a primeira pessoa que dá voz pra gente falar alguma coisa aqui na escola [...]” (DISC. DANY, Roda de conversa nº 01, 2022). Eliana confirma “[...] falta a opinião dos alunos [...]” (DISC. ELIANA, Roda de conversa nº 02, 2022). Com fundamento nessas evidências, podemos compreender que a escola do campo, na perspectiva dos estudantes do CECB, deve ser construída com a participação efetiva dos discentes camponeses, para que se constitua como sua “obra e identidade” (CALDART, 2004, p.37). Nesse processo, é fundamental o entendimento da escola como espaço social sustentado em relações democráticas e dialógicas, cujo Projeto Político-pedagógico é fruto do trabalho coletivo, que garanta “[...] a ampla participação dos representantes dos diferentes segmentos da escola [...]” (VEIGA, 1998, p. 18).

A dialogicidade do ato pedagógico como essência da educação enquanto prática da liberdade, conforme Freire (1987), aponta para a necessária escuta atenta e sensível

aos sujeitos camponeses para compreender suas trajetórias individuais e coletivas, também, conhecer as realidades que os oprimem. Nessa discussão, podemos identificar a importância da escola se comprometer com os sujeitos da sua ação educativa, garantindo uma formação crítica e emancipadora que torne possível a intervenção no mundo (FREIRE, 1996). Em sintonia com essa reflexão, a aluna Dany (2022) enfatizou a importância de os docentes conhecerem a realidade dos estudantes do campo, suas rotinas e seu convívio para ajudar e colaborar com eles.

Uma prática pedagógica sustentada na dialogicidade possibilita a validação dos saberes populares como fundamentais na produção do currículo escolar, articulando empiria e conhecimento científico. Em vista desse entendimento, defendemos que os princípios da Educação Popular podem auxiliar na efetivação de um currículo escolar dialógico, emancipatório e inclusivo, menos verticalizado e rígido. Nessa perspectiva, Freire (1996, p. 47) esclarece que “[...] ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção”. Logo, nos processos de ensino e de aprendizagem, docentes e discentes são sujeitos do conhecimento que aprendem e ensinam por intermédio da sua empiria e da apropriação do conhecimento científico. De acordo com Paludo (2012, p. 281, grifos da autora),

A educação popular vai se firmando como teoria e prática educativas alternativas às pedagogias e às práticas tradicionais e liberais, que estavam a serviço da manutenção das estruturas de poder político, de exploração da força de trabalho e de domínio cultural. Por isso mesmo, nasce e constitui-se como “Pedagogia do oprimido”, vinculada ao processo de organização e protagonismo dos trabalhadores do campo e da cidade, visando à transformação social.

Para Paludo (2012), a educação popular visa a formar sujeitos que atuem na sociedade de modo a transformar as estruturas de dominação e exploração das pessoas. Em função disso, a educação do campo é considerada uma proposta educativa que resgata, ressignifica e atualiza os princípios da educação popular, avançando nas formulações específicas para seu público camponês.

As expectativas apresentadas pelos estudantes camponeses do CECB estão em consonância com os anseios e as lutas dos sujeitos da educação do campo. Como argumenta Caldart (2011), os povos camponeses têm direito a uma escolarização que seja pensada em função das suas realidades e participações efetivas, vinculada aos seus saberes,

culturas, necessidades humanas e sociais. Logo, uma escola do campo se caracteriza pelo seu Projeto Político-pedagógico vinculado aos sujeitos da sua ação educativa.

Convém evidenciar, ainda, que os depoimentos enfatizam o anseio por uma escola atenta à realidade concreta dos estudantes do campo, em que suas práticas sociais, seus anseios e seus saberes sejam o ponto de partida para a construção do conhecimento formal. Munarim e Schmidt (2013) argumentam em favor de um novo olhar sobre o mundo rural, que considere as transformações socioeconômicas e culturais pelas quais passa o campo brasileiro. Nesse contexto, é preciso considerar que, cada vez mais, pessoas do meio rural não estão se ocupando de atividades agropecuárias para sustentação das famílias. Por isso, para Munarim e Schmidt (2013, p. 29),

A escola do campo precisará considerar essas transformações se deseja ser transformadora: há de se pensar em um (re)posicionamento de seus objetivos, em função dos interesses daquelas (e das competências necessárias àquelas) pessoas que desejam permanecer, viver e trabalhar no campo (Munarim e Schmidt, 2013, p. 29).

Seguramente, as transformações no campo brasileiro devem ser consideradas pelas escolas do campo em seus projetos pedagógicos. No entanto, é importante registrar a complexidade e o desafio para uma unidade de ensino, localizada na cidade, definir suas finalidades educativas em consonância com as necessidades dos camponeses. É certo, como estabelecem as diretrizes da política nacional da educação do campo, que as escolas dentro dessa modalidade de ensino têm a sua identidade definida pela sua vinculação com os sujeitos que ajuda a formar. No entanto, mudar as práticas educativas de uma instituição escolar urbana é tarefa complexa e envolve muitos elementos, como formação dos profissionais, materiais didáticos, estrutura curricular, entre outros.

No intuito de compreender os sentidos atribuídos pelos sujeitos do CECB à escola do campo, indagamos os profissionais participantes sobre: como você define uma escola do campo?

[...] uma Escola que atenda às necessidades, a princípios estruturais e depois curriculares de um residente no Campo. Os valores da cultura campestre, né, devem guiar algumas práticas pedagógicas dessa Escola (GEST. ISADORA, Entrevista nº 03, 2022)

Entendo que uma escola do Campo é a aquela que oferece a modalidade educação do campo e independe da localização. E outra característica é o atendimento majoritariamente de alunos oriundo do campo (GEST. QUEIROZ, Entrevista nº 04, 2022)

Pra começar é uma escola em que a maioria dos alunos vive no campo, mas não é só isso. Que tenha, vamos dizer assim, que contemple no currículo, conteúdos específicos e que os alunos sejam reconhecidos, atendidos como do campo e esteja voltada para sua realidade, em sintonia com o campo (DOC. HISTORY, Entrevista nº 05, 2022)

[...] pra ser definida como escola do campo teria que ter uma valorização maior para os conhecimentos dessa área, do campo, valorização também do agricultor, do pequeno produtor (DOC. JOSÉ, Entrevista nº 06, 2022)

Temos uma maioria de alunos que vive no campo, então seria interessante primeiro ouvir desses alunos, conhecer a realidade deles de perto e, é eu acredito muito que a partir do momento que a gente conhece, aí sim, a gente parte para poder transformar essa escola em uma escola do campo (DOC. ANA CLARA, Entrevista nº 08, 2022)

As falas dos profissionais evidenciam o entendimento de que uma escola do campo tem como característica atender, majoritariamente, estudantes camponeses. Nesse aspecto, a equipe está em sintonia com a legislação educacional que considera o percentual do público atendido para definir uma escola do campo e não somente a localização geográfica (BRASIL, 2010). No entanto, como pontua a própria equipe, para o docente History (Entrevista nº 05, 2022), “[...] não é só isso [...]” que caracteriza uma escola do campo. Os profissionais esclarecem que é necessário ouvir os estudantes e conhecer a sua realidade, valorizar o campo, o camponês e os conhecimentos dessa área, ter um currículo com conteúdos específicos e reconhecimento dos alunos camponeses, sem negligenciar o acesso ao conhecimento científico.

Apesar de trazer elementos importantes que definem uma escola do campo, os profissionais do CECB não fizeram referência a um conceito vinculado às lutas dos movimentos sociais camponeses e ao estabelecido na legislação do país. Entendemos que reconhecer a origem dessas instituições de ensino é indispensável para compreender o seu papel dentro de um projeto maior de educação da classe trabalhadora do campo, bem como a sua função social em consonância com as questões atuais da vida humana.

Do mesmo modo, consideramos ser fundamental que os profissionais da unidade de ensino identifiquem as conquistas dos sujeitos coletivos do campo, sobretudo aquelas reconhecidas na legislação educacional do país. Sobre esse aspecto, Molina e Sá (2012) esclarecem que uma importante vitória na luta dos movimentos sociais foi o reconhecimento, em marcos legais da educação brasileira, da expressão escola do campo e não mais, escola rural. As autoras destacam,

O primeiro destes marcos a reconhecer e utilizar a expressão escola do campo, como figura jurídica legalmente reconhecida, portanto demarcando uma diferenciação em relação à expressão escola rural, foram as “Diretrizes operacionais para educação básica das escolas do campo”, de abril de 2002 (MOLINA; SÁ, 2012, p. 326, grifos das autoras).

Sobre a concepção de escola do campo, Molina e Sá (2012, p. 324) pontuam que ela “[...] nasce e se desenvolve no bojo do movimento da Educação do Campo, [...]”. Nessa perspectiva, deve ser pensada e compreendida dentro de um projeto de educação da classe trabalhadora do campo, enraizada na luta dos sujeitos coletivos, marcada pelas contradições da sociedade capitalista”. Assim, essa unidade de ensino é, de certo modo, espaço de resistência e de construção de uma nova sociedade por meio de uma *práxis* educativa revolucionária.

No âmbito da legislação, temos no Decreto Federal nº 7.352/2010 uma definição de Escola do Campo pautada nos sujeitos que ajuda a formar. Para Munarim (2011, p. 58),

[...] a maior novidade e efetiva conquista da Educação do Campo nesse Decreto está na definição da escola do campo a partir dos sujeitos a que se destina, e não mais a partir de uma definição dicotômica, arbitrária e esdrúxula, para a maioria dos municípios brasileiros, sobre o que é perímetro urbano e o que é perímetro rural. Essa definição é capaz de gerar consequências muito significativas, especialmente porque se vincula de maneira direta a um quesito estruturante, talvez o mais de todos, que é o financiamento público da educação escolar (Munarim, 2011, p. 58).

O autor destaca como “maior novidade e efetiva conquista da Educação do Campo” o reconhecimento de escola do campo para além da sua localização geográfica e ainda questiona os critérios utilizados no Brasil para delimitar campo e cidade. Sinaliza, também, que a definição de escola do campo, presente no referido decreto, pode influenciar no financiamento público da educação formal.

Apesar de estar sediado na cidade, o CECB poderá se constituir como escola do campo, pois, como estabelecem as normas, a identidade não é garantida pela sua localização geográfica, mas pelo seu projeto pedagógico vinculado aos sujeitos que ajuda a formar. No entanto, a referida unidade de ensino tem uma trajetória de 25 anos como escola urbana, por isso, mudar as práticas educativas e não somente o seu nome, é uma tarefa complexa e exigente, porém, necessária para garantir aos estudantes camponeses a educação a que têm direito.

Parece evidente que o CECB ainda não se constituiu como escola do campo pelos seus próprios sujeitos. Os estudantes não se veem amparados e acolhidos nesse espaço

que deveria também ser dos camponeses. Além disso, os professores não se veem com uma prática docente fundamentada nos princípios da educação do campo com impactos na qualidade de vida das pessoas das comunidades rurais do município de Botuporã.

Entendemos que o reconhecimento, a visibilidade e a constituição da identidade do CECB como escola do campo é um processo possível, porém, complexo. Conforme defendem Munarim e Schmidt (2013, p. 21), ao discutirem sobre escolas do campo nos territórios rurais, “Elas não são vistas, contudo, como do campo, nem pelos professores, nem por dirigentes municipais de educação, nem pelas famílias dos educandos e, muitas vezes, nem mesmo pelos sujeitos coletivos que sustentam o Movimento de Educação do Campo”. Portanto, um passo importante na transformação do CECB em escola do campo é o reconhecimento, pelos seus sujeitos, como uma instituição de ensino dentro dessa modalidade. Diante disso, será possível promover as transformações possíveis e produzir o respeito aos saberes camponeses, em face dessa empiria, tais sujeitos poderão se apropriar, também, do conhecimento científico.

Considerações Finais

As reflexões expostas no presente estudo evidenciaram que as escolas do campo têm papel central na formação dos sujeitos camponeses de modo a prepará-los para que sejam produtores da vida material, social, cultural e política, a qual deve ser emancipadora e transformadora. No entanto, elas têm se constituído como espaço de contradições e disputas em face aos interesses dos empresários e do capital que fragilizam a escola e sua função social, retirando a sua autonomia e dificultando a sua vinculação aos anseios da classe trabalhadora do campo.

Escola do campo, localizada na cidade, parece um reparo da política estatal e se constitui uma grande contradição que tenciona o debate sobre a instituição das políticas públicas e sua implementação nos diferentes contextos do território brasileiro. Como escola estatal, o CECB atende às diretrizes do governo do Estado da Bahia, no entanto, denota que o estabelecido nas normas emanadas pela Sistema Estadual de Ensino está distante do que é efetivado na realidade concreta das escolas públicas estaduais denominadas como escolas do campo. Entretanto, ao refletir sobre essas instituições de ensino, podemos pensar em um movimento contraditório, histórico, dialético, material

que ainda está em construção e exige novos estudos, pesquisas e práticas para que, de fato, se efetive como obra dos sujeitos que colaboram na formação educacional.

Em relação ao objetivo de compreender os sentidos atribuídos pelos sujeitos do CECB à escola do campo, os resultados da pesquisa evidenciaram que os estudantes e os profissionais participantes da investigação reconhecem, de forma positiva, a nova denominação da escola, no entanto, não veem sentido na mudança apenas do nome, pois as práticas educativas da referida instituição ainda não foram modificadas e não estão convergentes com os princípios da educação do campo, ou mesmo com os interesses dos sujeitos camponeses de Botuporã. Logo, apesar do novo nome, o CECB continua sendo uma escola urbana.

Em vista dessa realidade, é preciso ressaltar que a mudança da referida escola está concluída apenas na perspectiva da legislação que assegura que ela é do campo, contudo, a produção do seu projeto educativo e da sua identidade como escola do campo é processo, é movimento dialético que está sendo forjado. Nessa perspectiva, entendemos que os sujeitos camponeses do CECB e as pessoas comprometidas com sua escolarização devem se apropriar dessa condição histórica e material para transformar essa escola, o máximo possível, em favor da educação dos povos do campo do município de Botuporã, assim, constituir-se também como uma referência positiva para outras unidades de ensino que se encontrem em uma situação semelhante à do CECB.

Referências

AMARAL, C. M. **Escola do campo na cidade**: concepções e sentidos dos sujeitos do Colégio Estadual do Campo de Botuporã. Orientador (a): Dr^a. Kergilêda Ambrósio de Oliveira Mateus. Dissertação (Mestrado). Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). Programa de Pós-graduação em Ensino (PPGE), Vitória da Conquista, 2023.

BAHIA. Conselho Estadual de Educação. Câmara da Educação Básica. **Resolução CEE/CEB nº 103, de 28 de setembro de 2015**. Dispõe sobre a oferta da Educação do Campo, no Sistema Estadual de Ensino da Bahia, 2015. Disponível em: <https://acesse.one/PwpwI>. Acesso em: 13 jun. 2022.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BOGO, A. A escola do campo a procura do campo para ser escola. **Revista Binacional Brasil-Argentina**: Diálogo Entre As Ciências, 3(2), 2014. p. 175-202. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/rbba/article/view/1412>. Acesso em: 2 maio 2022.

BRANDÃO, C. R. (org.). **Pesquisa participante**. 3. ed. São Paulo: Brasiliense, 1983.

BRASIL. **Parecer CNE/CEB nº 36, de dezembro de 2001**. Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 13 de mar. de 2002. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=6803-pceb036-01&Itemid=30192. Acesso em: 13 jun. 2021.

BRASIL, Conselho Nacional de Educação. Câmara da Educação Básica. **Resolução CNE/CEB nº 1, de 28 de abril de 2002**. Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, 2002. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13800-rceb001-02-pdf&category_slug=agosto-2013-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 20 abr. 2022.

BRASIL, Conselho Nacional de Educação. Câmara da Educação Básica. **Resolução CNE/CEB nº 02, de 28 de abril de 2008**. Diretrizes Operacionais Complementares para a Educação Básica nas Escolas do Campo, 2008. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/resolucao_2.pdf Acesso em: 20 abr. 2022.

BRASIL, **Decreto federal nº 7.352, de 4 de novembro de 2010**. Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA, 2010. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Decreto/D7352.htm Acesso em: 15 abr. 2021.

CALDART, R. S. Elementos para construção do projeto político e pedagógico da educação do campo. *In*: MOLINA, M. C.; JESUS, S. M. S. A. de (org.). **Por uma Educação do Campo**: contribuições para construção de um projeto de educação do campo. v. 5. Articulação nacional por uma educação do campo, Brasília: DF, 2004, p. 13–52.

CALDART, R. S. Educação do campo: notas para análise do percurso. **Trabalho, Educação e Saúde**, Rio de Janeiro, v. 7, n.1, p. 35-64, mar./jun. 2009. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1981-77462009000100003>

CALDART, R. S. Por uma educação do campo: traços de uma identidade em construção. *In*: ARROYO, M. G.; CALDART, R. S.; MOLINA, M. C.(org.). **Por uma Educação do Campo**. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

CALDART, R. S. Concepções de educação do campo: um guia de estudo. *In*: MOLINA, M. C.; MARTINS, M. de F. A. (org.). **Formação de formadores**: reflexões sobre as experiências da licenciatura em educação do campo no Brasil. Belo Horizonte: MG Autêntica, 2019. (Coleção caminhos da educação do campo; v.9).

FERNANDES, B. M.; CERIOLI, P. R.; CALDART, R. S. Primeira Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo. *In*: ARROYO, M. G; CALDART, R. S.; MOLINA, M.C. **Por uma educação do campo**. Petrópolis: Vozes, 2004. p. 19-62.

FERNANDES, B. M. Diretrizes de uma caminhada. *In*: ARROYO, M. G.; CALDART, R. S.; MOLINA, M. C. (org.). **Por uma Educação do Campo**. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**. Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

MARTINS, F. J. Organização do trabalho pedagógico e Educação do Campo. **Educação**, v. 33, n. 1, p. 93-106, 2008. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/21>. Acesso em: 5 jul. 2021.

MOLINA, M. C.; SÁ, L. M. Escola do Campo. *In*: CALDART, R. S. *et al.* (org.). **Dicionário da educação do campo**. 2. ed. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. v. i, p. 324–330.

MUNARIM, A. Educação do Campo no cenário das políticas públicas na primeira década do século 21. **Em Aberto**, v. 24, n. 85, 2011.

MUNARIM, A.; SCHMIDT, W. Educação do campo e políticas públicas: reconhecer como diferente para agir diferenciadamente. **Revista pedagógica**, v.15, n. 31, jul./dez. 2013. DOI: <https://doi.org/10.22196/rp.v15i31.2334>

PALUDO, C. Educação popular. *In*: CALDART, R. S. *et al.* (org.). **Dicionário da educação do campo**. 2. ed. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. v. i, p. 280–285.

RIBEIRO, M. Educação rural. *In*: CALDART, R. S. *et al.* (org.). **Dicionário da educação do campo**. 2. ed. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. v. i, p. 293–299.

SOARES, S. B. V. Estado e educação do campo: a influência dos organismos internacionais na elaboração de políticas públicas educacionais para o campo brasileiro. **Inter-Ação**, Goiânia, v. 43, n. 1, p. 240-258, jan./abr. 2018. DOI: <https://doi.org/10.5216/ia.v43i1.46081>

SOUZA, M. A. de. Educação do campo, escola pública e projeto político-pedagógico. *In*: SOUZA, M. A. de (org.) **Escola pública, educação do campo e o projeto político pedagógico**. Curitiba: UTP, 2018.

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

Recebido em 03/11/2023.

Aceito para publicação em 22/02/2024.