

Identidade territorial em uma escola do campo: reflexões a partir de seus docentes

Territorial identity in a rural school: reflections from its teachers

Jefferson Marçal da Rocha¹
Ana Lucia Furtado Teixeira²

Resumo

Este estudo teve como objetivo analisar a identidade territorial da Escola Alcides Maia, localizada na zona rural do município de Rio Grande/RS, visando compreender a consonância de suas abordagens pedagógicas com os princípios da educação no campo. A pesquisa, de caráter qualitativo, adotou metodologia da pesquisa-ação, com as cartas pedagógicas como instrumento de coleta de dados empíricos. A análise baseou-se no Projeto de Ensino proposto para as escolas do campo no Município de Rio Grande, bem como na proposta interventiva/participativa com os docentes da escola, abordando temas como: a identidade territorial da escola, importância da identidade escolar no processo de aprendizagem, integração dos saberes com proposta curricular da escola, práticas pedagógicas relacionadas à educação do campo e avaliação da importância do estudo do currículo na construção da identidade cultural e no sentido de pertencimento ao local de vivência. Os resultados mostraram que as abordagens educativas devem valorizar o contexto étnico da comunidade escolar, valorizando a cultura negra e indígena; indicaram também um consenso de que é preciso estratégias educativas para que Escola Alcides Maia, seja de fato reconhecida como uma escola do campo.

Palavras-chave: Educação do campo; Abordagens pedagógicas; Território.

Abstract

This study aimed to analyze the territorial identity of Alcides Maia School, located in the rural area of the municipality of Rio Grande/RS, with the objective of understanding the alignment of its pedagogical approaches with the principles of rural education. The research, qualitative in nature, adopted an action research methodology, utilizing pedagogical letters as an instrument for collecting empirical data. The analysis was based on the Teaching Project proposed for rural schools in the municipality of Rio Grande, as well as on an interventionist/participatory approach with the school's educators, addressing themes such as: the school's territorial identity, the importance of school identity in the learning process, the integration of local knowledge with the school's curricular proposal, pedagogical practices related to rural education, and the evaluation of the significance of curriculum study in constructing cultural identity and fostering a sense of belonging to the community. The results indicated that educational approaches should valorize the ethnic context of the school

¹ Pós-Doutor em Gestão Ambiental pela Universidade de Extremadura (Unex- Espanha) e Pos-Doutor em Desenvolvimento Regional pela Universidade de Santa Cruz do Sul (Unisc). Doutor em Meio Ambiente e Desenvolvimento pela Universidade Federal do Paraná (UFPR), com apoio da Bolsa Capes. Professor Titular da Universidade Federal do Pampa (Unipampa), onde atua junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação - Mestrado Profissional (PPGEdu/Unipampa). Atualmente também está em exercício na Faculdade de Educação na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS/FACED). É segundo tesoureiro da Direção do Sindicato de professores da UFRGS (ANDES-UFRGS- Gestão 2023/2025). E-mail: jeffersonmrocha@gmail.com

² Mestre em Educação pela Universidade Federal do Pampa (Unipampa). Professora do Município de Rio Grande/RS. E-mail: anafurtado.aluno@unipampa.edu.br

community, emphasizing Black and Indigenous cultures; they also pointed to a consensus that educational strategies are necessary for Alcides Maia School to be genuinely recognized as a rural school.

Keywords: Rural education; Pedagogical approaches; Territory.

1. Considerações Iniciais

Este artigo resulta da dissertação de mestrado da primeira autora, sob orientação do segundo, desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu) – Mestrado Profissional em Educação da Universidade Federal do Pampa (Unipampa). A pesquisa parte da percepção pessoal da primeira autora, professora da escola em estudo, a Escola Municipal de Ensino Fundamental Alcides Maia (EmefAM). A abordagem sobre a identidade territorial na perspectiva dos docentes também implica uma reflexão sobre as práticas pedagógicas, incluindo as incertezas da própria autora quanto às suas metodologias. Assim, o questionamento central é: a Escola Alcides Maia pode ser considerada uma Escola do Campo?

Para responder a essa questão, foram realizadas análises que levaram os docentes a refletirem sobre o currículo e as práticas educativas desenvolvidas na EmefAM; considerando o currículo como um documento essencial para a identificação das práticas educativas da escola, as quais podem ou não a caracterizar como pertencente ao contexto teórico da educação do campo.

Nesse sentido, delinea-se o problema de pesquisa: as práticas pedagógicas da Escola Alcides Maia estão alinhadas com seu projeto político-pedagógico de forma a identificá-la como uma escola do campo? Para compreender essa problemática, foi necessário examinar conceitos fundamentais do tema, tais como identidade territorial, educação do campo, formação de professores e contextos étnicos raciais na educação. Investigou-se a relação entre esses conceitos e sua influência nas práticas pedagógicas, considerando a diversidade cultural, social e ambiental da formação do território onde a EmefAM se encontra.

A identidade territorial refere-se à ligação emocional e cultural que as pessoas têm com um determinado território. Trata-se da forma como os indivíduos se identificam e interagem com o lugar onde vivem, levando em consideração aspectos históricos, geográficos, sociais e culturais. Derrosso e Cury (2019, p.67) destacam que "podemos compreender a identidade territorial como a ideia de que características

específicas de nações, estados, cidades e regiões servem como elementos constitutivos das identidades pessoais".

Esse conceito está diretamente relacionado à noção de pertencimento, ou seja, à sensação de integrar um determinado local e compartilhar uma história comum com seus habitantes. Esta identidade é construída ao longo do tempo, por meio de interações sociais, tradições culturais e experiências vivenciadas no território. Cada região possui características próprias que contribuem para sua identidade territorial, tais como paisagens naturais, clima, fauna e flora, além de aspectos históricos, arquitetônicos e culturais. Elementos como culinária típica, festividades locais, manifestações artísticas e tradições fortalecem essa identidade (Derrosso & Cury, 2019, p.67).

No contexto deste trabalho, a concepção de Educação do Campo origina-se da ação de movimentos sociais ligados à luta pela terra, especialmente o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) no Brasil. Essa abordagem busca valorizar os agentes sociais do campo, como agricultores familiares, assentados, meeiros, pescadores, coletores, trabalhadores itinerantes e peões, reconhecendo suas relações com o território e suas lutas sociais (Fernandes, 2006).

O conceito de Educação do Campo é relativamente recente, inexistente até cerca de 40 anos atrás. Ele emerge das demandas dos movimentos camponeses por políticas educacionais voltadas aos assentamentos da reforma agrária, o que levou à criação do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA) e da Coordenação Geral de Educação do Campo (Fernandes, 2006 apud Santos & Miranda, 2017, p.138).

A luta pelo direito à Educação do Campo, iniciada na década de 1990, persiste até os dias atuais, pois sua efetivação ainda não se consolidou plenamente. Embora o Brasil tenha origem predominantemente agrária, a preocupação com a Educação do Campo só ganhou força a partir da 1ª Conferência Nacional de Educação Básica do Campo, em 1990. Desde então, houve avanços na legislação, como o artigo 28 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/96) e suas atualizações. Entretanto, tais avanços ainda são insuficientes, pois as políticas públicas educacionais para a zona rural, frequentemente, reproduzem o modelo urbano de ensino (Gritti, 2003; Rocha; Valentin, 2012).

Neste trabalho, compreende-se que a Educação do Campo deve contemplar as crenças, tradições, modos de produção e comportamentos das populações rurais, evitando uma abordagem homogênea e descontextualizada (Arroyo; Caldart; Molina, 2011). Nesse sentido, Caldart (2012) argumenta que:

“[...] a realidade que produz a Educação do Campo não é nova, mas ela inaugura uma forma de fazer seu enfrentamento. Ao afirmar a luta por políticas públicas que garantam aos trabalhadores do campo o direito à educação, especialmente à escola, e a uma educação que seja no e do campo [...]” (Caldart, 2012, p.261).

Corroboramos com Caldart (2012), pois a simples presença de escolas no campo não garante uma Educação do Campo autêntica. É essencial que as práticas educativas sejam contextualizadas, respeitando as especificidades de cada território. Essa é a perspectiva que se procura compreender em relação à Escola Alcides Maia.

No que se refere à formação de professores para a Educação do Campo, observa-se que ainda é uma questão em aberto. Muitos docentes que atuam nas áreas do campo não possuem formação específica para atender às particularidades desse contexto. Seria essencial que os docentes destas escolas estivessem preparados para valorizar a cultura local, as práticas agrícolas e os saberes tradicionais, promovendo uma educação de qualidade e contribuindo para o desenvolvimento e a sustentabilidade das comunidades rurais.

Para Silva et al. (2019):

Com foco na formação da identidade do educador do campo, esse movimento pedagógico teve como base teórico-metodológica o paradigma emancipatório, que considera o sujeito fruto de seu tempo histórico, das relações sociais em que está inserido, mas também, um ser singular, que atua no mundo a partir do modo que o compreende e como do mundo lhe é possível participar (Silva et al., 2019, p.54).

A formação dos educadores do campo deve, portanto, promover espaços de transformação da realidade local, garantindo uma educação significativa para os estudantes moradores do campo.

Arroyo et al, aduz:

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 acolherem os espaços pesqueiros, caíças, 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. (Arroyo; Caldart; Molina, 2011, p. 176).

Vale salientar que consideramos diferenças fundamentais entre a educação do campo e a denominada educação rural, segundo Santos e Miguel (2012), esta foi concebida para atender às necessidades do capitalismo no campo, muitas vezes negligenciando o bem-estar da maioria da população que vive no campo. Nesse contexto, Ribeiro (2012) destaca que o agronegócio influencia a formulação de políticas educacionais, priorizando a formação de mão de obra para a indústria e a agricultura em detrimento de uma educação humanizada e libertadora, princípio da Educação do Campo.

O artigo está estruturado da seguinte forma: a introdução apresenta a temática, contextualiza a importância da discussão sobre o território e a identidade no espaço escolar rural, e expõe os objetivos do estudo. Em seguida, o referencial teórico aborda conceitos fundamentais relacionados à educação do campo, identidade territorial e étnica e as especificidades no espaço rural da EmefAM. A metodologia descreve a abordagem qualitativa da pesquisa, os sujeitos participantes e os procedimentos utilizados para a coleta e análise dos dados. Na sequência, são apresentados os resultados e discussões, destacando uma síntese das cartas redigidas pelos docentes participantes da ação interventiva. Por fim, as considerações finais retomam os principais pontos discutidos, reforçando a importância de se pensar a escola do campo como parte integrante do território e da identidade de sua comunidade. No último tópico constam as referências bibliográficas utilizadas na pesquisa.

2. Caracterização do contexto da pesquisa

A Secretaria Municipal de Educação (Smed) da cidade de Rio Grande é responsável por trinta e nove escolas de Ensino Fundamental urbanas, dezessete escolas de Educação Infantil, vinte escolas de Ensino Fundamental localizadas no campo e cinco Escolas Conveniadas do Município.

Entre as escolas situadas na zona rural, destaca-se a Escola Municipal de Ensino Fundamental Alcides Maia (EmefAM), localizada na Estrada do Capão Seco, no 3º Distrito de Povo Novo, interior da cidade de Rio Grande. Fundada em 1943, por uma demanda da comunidade local, impulsionada pelo crescimento da produção leiteira na região. Esse período foi marcado por um rápido desenvolvimento

econômico e aumento populacional, pois muitos trabalhadores do setor leiteiro passaram a residir próximos às fazendas, formando uma comunidade na região.

A EmefAM está situada próxima ao povoado, às margens da rodovia BR-392, que liga Pelotas a Rio Grande, estendendo-se até o canal São Gonçalo. A região do Capão Seco teve sua produção leiteira voltada ao comércio desde o início do século XIX, abastecendo a então nascente cidade de Pelotas. Além de sua relevância econômica, o local tem importância histórica, pois foi onde nasceu o proclamador da República Rio-Grandense, General Antônio de Souza Neto. Atualmente, a área abriga diversas propriedades rurais, com predominância da pecuária de corte e do cultivo de arroz (PORTAL DE RIO GRANDE, s.d.).

Figura 1 - A E.M.E.F. Alcides Maia



Fonte: imagem capturada pelos pesquisadores (2025)

As famílias da comunidade escolar são na maioria formadas por trabalhadores diaristas, sem emprego fixo e muitos vendedores de hortifrutigranjeiros na beira da BR 392. Há também pescadores e funcionários de um engenho de arroz na localidade do Povo Novo. Quanto a escolaridade, a maioria dos pais ou responsáveis possuem o ensino fundamental incompleto.

A criação da escola atendeu a uma necessidade fundamental da comunidade, uma vez que, até então, não havia nenhuma instituição de ensino próxima ao povoado do Capão Seco. As crianças da localidade recebiam aulas particulares na casa de uma professora, deslocando-se diariamente até lá (SMED, s.d.). Com a inauguração da Emef Alcides Maia, os alunos passaram a estudar em um pequeno prédio de madeira, sob a orientação de uma professora que vinha da cidade de Rio Grande, facilitada pelo início do transporte por ônibus. Inicialmente, a escola funcionava com uma única turma multisseriada, atendendo estudantes dos cinco primeiros anos do

ensino fundamental. Esse modelo se manteve até 1960, quando a escola começou a organizar os alunos em turmas seriadas. Na década de 1980, foi implantado o transporte escolar para atender alunos de localidades vizinhas (SMED, s.d)

Figura 2 – Arredores da escola Alcides Maia



Fonte: Imagem capturada pelos pesquisadores (2025)

Atualmente, a escola atende alunos da Pré-Escola ao quinto ano do Ensino Fundamental. Possui quatro turmas de Educação Infantil, nove turmas dos anos iniciais e, nos turnos da manhã e da tarde, conta com uma sala para Atendimento Educacional Especializado (AEE). Seu quadro funcional é composto por 17 profissionais da educação, distribuídos entre gestão administrativa e docentes, além de duas funcionárias responsáveis pela higienização e duas encarregadas da alimentação. Entre os profissionais da educação, há sete docentes, sendo dois da gestão, cinco da Educação Infantil (4 e 5 anos), uma professora da sala de AEE e sete professoras do 1º ao 5º ano (SMED, s.d.).

3. A importância da etnia negra e indígena na construção da identidade Rio-Grandina

Ao pesquisarmos em fontes tradicionais sobre a história da cidade de Rio Grande, notamos a omissão da presença dos povos negros e indígenas nos registros históricos. No entanto, sabemos que essas etnias desempenharam um papel fundamental na construção da identidade do município. Essa invisibilidade não é exclusiva de Rio Grande; ao buscar registros bibliográficos sobre as etnias negra e indígena no sul do Brasil e suas contribuições para a cultura brasileira, é comum encontrar essa falta de reconhecimento. Parece que os negros e indígenas não tiveram importância histórica, mas é nossa responsabilidade — de todos, e não

apenas das comunidades negra e indígena — dar visibilidade a essas contribuições, que foram cruciais para a formação social, política, cultural e econômica do nosso país.

Um exemplo desse "apagamento" histórico é o que se observa nos "portais" das páginas das cidades, que geralmente apresentam dados que refletem um etnocentrismo europeu "branco", enaltecendo uma narrativa que tenta apagar a influência indígena e afro-brasileira na trajetória histórica. Na cidade de Rio Grande, essa marca desenvolvimentista eurocêntrica continua a ser contada nos registros oficiais, invisibilizando as etnias negras e indígenas, que foram partes notáveis dessa trajetória, com uma riqueza cultural complexa e essencial para a formação social do Brasil. Nossa identidade social e sua significância na formação cultural da América não podem ser ignoradas, assim como não podemos deixar no esquecimento as chagas do sofrimento vividas por esses povos escravizados e explorados (Assumpção, 2016). Resgatar esse contexto foi importante nas discussões com os colegas docentes da escola Alcides Maia.

Para corroborar o que foi discutido até aqui, os autores Rodrigues et al. (2015) afirmam que os primeiros registros de negros escravizados na cidade de Rio Grande datam, provavelmente, de 1737. No entanto, é importante ressaltar que os dados nos registros oficiais são escassos, mostrando uma população negra quase inexpressiva. Pesquisas realizadas por Helen Osório (2007) traçam a presença do negro no processo de povoamento do Rio Grande do Sul e questionam a evidente tentativa de negar a participação dos negros nesse processo. Seus estudos demonstram que a presença de escravos já era significativa nos primórdios do povoamento da região. Entre 1738 e 1749, apenas alguns registros religiosos apontam aproximadamente cem escravos batizados, um número muito baixo para o período. Assim, torna-se inviável precisar a entrada da população escravizada negra na região devido à "inexistência de censos demográficos, listas de escravos e registros paroquiais precisos" (Torres, 2008, p. 102). É provável que esses registros não fossem realizados por questões financeiras ou pela falta de apreço da sociedade da época em relação a esses povos, considerados pagãos pela religião.

Torres (2008) menciona que foram localizados pouco mais de cinquenta óbitos registrados da população negra nesse período. Supõe-se que esse número reduzido se deva ao fato de que os sepultamentos dos escravos ocorriam informalmente nas

próprias fazendas, em valas comuns, como forma de os proprietários, estancieiros escravagistas, se eximirem dos custos. Em relação aos registros de casamentos, até 1763, menos de vinte casais de escravos foram documentados, evidenciando o desinteresse em legalizar essas relações, que eram vistas como pagãs e tratadas com irrelevância, desrespeitando seus corpos e ritos trazidos das regiões africanas.

Torres (2008) considera que foram localizados um pouco mais de cinquenta óbitos registrados da população negra nesta época. Supõe-se que o número reduzido seja em razão dos sepultamentos dos escravos se darem informalmente nas próprias fazendas em valas comuns. Os seus proprietários, estancieiros escravagistas da época, assim faziam para se eximir dos custos.

Em relação aos registros de casamentos há até o ano 1763, menos de vinte casais de escravos, ficando evidente o desinteresse em legalizar estas relações, vistos como pagãos, e tratados com irrelevância, bem como o desrespeito aos seus corpos e ritos trazidos com eles das regiões africanas e aqui menosprezadas. É importante ressaltar que o registro de propriedade dos senhores era o único documento considerado com dados verossímeis para este período (Torres, 2008).

A cidade do Rio Grande é marcada pela herança escravagista, que deixou um legado histórico de desigualdade e exploração elitista. Essas mazelas sociais afetaram principalmente as camadas mais pobres, geralmente compostas por pessoas negras e pardas, incluindo os povos indígenas locais, os negros escravizados e os migrantes desfavorecidos que chegaram à região durante as lutas territoriais entre portugueses e espanhóis. Segundo Rodrigues et al. (2015), a hipótese é que os espaços urbanos da cidade hoje são o resultado das relações e conflitos entre esses grupos.

Segundo Rodrigues et al. (2015), as bibliografias disponíveis até a década de 1980, apagaram a representatividade da população negra na cidade do Rio Grande, as existentes são rasas e tendem a engrandecer e dar importância demasiada aos portugueses açorianos, enquanto figuras centrais na construção deste território, cultura essa fortalecida até os dias de hoje na educação local. E ainda que se perceba uma negação ou tratamento irrelevante em relação a indiscutível contribuição de outras etnias nesse transcurso, conforme análise dos referidos autores sobre o tema neste trecho:

Percebe-se que tal negação ou diminuição da importância de grupos indígenas, de negros escravizados e de espanhóis, legitima um discurso

histórico de um território luso-brasileiro em sua essência. Também é importante ressaltar que esse discurso que exclui determinados grupos, não fica somente reservado a textos acadêmicos, crônicas de viajantes e livros didáticos. Ele ramifica-se pelos jornais locais e principalmente pelo Jornal Agora, periódico citadino que possui a maior tiragem, sendo que o referido historiador possui uma coluna na qual trata de assuntos ligados a história da cidade (Rodrigues et al., 2015, p.7).

Conforme Rodrigues et al. (2015), faz-se necessário repensar, reavaliar e refutar as obras bibliográficas produzidas até hoje que tratam sobre a construção histórica do povo rio-grandino, que não refletem a verdadeira história e que até hoje não foi contada de forma a contemplar a relevância destes grupos étnicos na construção de nossas raízes e a nossa cultura. Ao trazer luz a questão do exclusivismo que nos cerca sobre a descendência europeia portuguesa, o objetivo não é negar a sua marca na história, é sim, dar visibilidade aqueles povos que pertenceram a essa memória histórica, a exemplo disso, podemos aludir sobre a inegável colaboração das culturas indígenas e sua diversidade cultural que contribuíram na construção de nossa identidade gaúcha. E nesse propósito dando notoriedade a respeito do impacto histórico que a participação dessa diversidade cultural de seus diferentes atores, tiveram e têm dentro da história do Rio Grande, é que nesta pesquisa foi discutida a viabilização de ações educativas sobre estes temas com os professores da Alcides Maia durante a execução desta pesquisa (Rodrigues, et al., 2015).

Se torna imprescindível que a sociedade de Sul Riograndense revele o seu reconhecimento quanto a contribuição dos negros na formação histórica do município. É necessário que sejam criados espaços de diálogo e debate que promovam a reflexão sobre essa temática; que se incentivem a produções acadêmicas sobre o assunto, assim como, ações afirmativas que garantam a inclusão e valorização da população negra (Assumpção, 2013).

Fica claro o papel da população indígena e negra na construção territorial da cidade de Rio Grande, e não é algo a ser questionado e sim, resignificada para a compreensão da história e da cultura do município; assim que é preciso que essa presença seja reconhecida e valorizada de forma adequada na comunidade escolar da Emef Alcides Maia.

4. Educação do campo e suas especificidades

Educação do Campo tem a centralidade dos processos educativos nos movimentos sociais do campo e nos camponeses, os quais são sujeitos da sua proposta educativa, assim esta deve ser horizontalizada respeitando os modos de produção e existência do campesinato (Santos, 2012).

Para Souza (2008) a nova concepção de educação do campo reconhece a relevância dos saberes populares dos camponeses na prática social “e enfatiza o campo como lugar de trabalho, moradia, lazer, sociabilidade, identidade, enfim, como lugar da construção de novas possibilidades de reprodução social e de desenvolvimento sustentável” (Souza, 2008, p.1090).

As escolas do campo têm a função de pensar em âmbito político, social, cultural e econômico uma educação voltada para os sujeitos que são a própria realidade camponesa. Essa educação parte da construção da luta e resistência tanto dos povos do campo como dos movimentos socio territoriais (Ribeiro, 2012).

Conforme Arroyo; Caldart; Molina (2011, p. 9): “A Educação do Campo não fica apenas na denúncia do silenciamento, ela busca o que há de mais perverso nesse esquecimento: o direito à educação que vem sendo negado à população trabalhadora do campo”. Assim, pensar uma Educação do Campo significa ouvir e entender a cultura, a dinâmica social e educativa dos diferentes grupos que formam o povo do campo.

Por outro lado, “a Educação Rural é verticalizada, tem a centralidade da decisão no Estado e nos governos, com uma proposta educacional urbanocêntrica, além de atender aos interesses do agronegócio” (Santos, 2012, p.13).

Mas qual seria a diferença entre educação do campo e educação rural? “A Educação do Campo se diferencia da educação rural, pois é construída por e para os diferentes sujeitos, territórios, práticas sociais e identidades culturais que compõem a diversidade do campo” (Santos; Neves, 2012, p.02). E por isso mesmo pode ser vista como uma educação de classe, voltada para atender às necessidades e realidades específicas das populações do campo, que muitas vezes enfrentam desafios socioeconômicos e culturais diferentes das populações urbanas.

Para Bortoleto et al. (2017) o campo é visto um lugar de emancipação quando associado à construção da democracia e de solidariedade de lutas pelo direito à terra, à educação, à saúde, à organização da produção e pela preservação da vida. Logo,

há uma diferença importante entre os dois conceitos de escola, sendo que a do campo “[...] tende a potencializar seus alunos, a partir do meio em que vivem, enquanto a segunda apenas contribui para reproduzir aos alunos sem a crítica devida o conjunto dos saberes, sem levar em consideração o espaço onde vivem” (Bortoleto et al.2017, p.4).

Depreende-se que o propósito da Educação do Campo, portanto, é proporcionar uma formação educacional que esteja conectada à vida e ao conhecimento do campo, fomentando a participação dos estudantes em atividades conjuntas para incrementar a eficácia do ensino e aprendizagem.

Neste sentido a reflexão sobre os Projetos Políticos Pedagógicos que hoje regem as escolas do campo, se constitui fator importante na articulação integrada entre os povos do campo e as escolas que recebem os estudantes “do campo”.

Segundo Vicentini e Moraes (2008), o Projeto Político Pedagógico representa o planejamento de todas as ações desenvolvidas pela entidade escolar. É nele, e através dele, que a escola estabelecerá suas concepções, sua metodologia, sua história, “[...] é um documento que se constitui na própria identidade da escola como instituição de ensino” (p.6). Os objetivos que irão contribuir para a formação do tipo de homem e de sociedade desejados pela instituição estarão presentes nesse projeto.

Nessa perspectiva, o projeto político-pedagógico deve ir além de um agrupamento de planos de ensino e de atividades diversas. O PPP não é algo a ser construído e arquivado, apenas como prova do cumprimento de tarefas burocráticas. Ele deve ser vivenciado em todos os momentos por todos os envolvidos com o processo educativo da escola (Veiga, 1995, p. 12).

Compreende-se que o Projeto Político Pedagógico precisa ser um acordo estabelecido por todos da comunidade escolar de maneira abrangente e consistente, construído com fundamentos teórico-metodológicos que possam realizar as metas estabelecidas em conformidade com a comunidade educativa ao entorno da escola. Assim o PPP de uma escola do campo deve buscar se identificar como o processo educativo, com as ações comunitárias, com as demandas socioeconômicas, com as expectativas dos jovens, especialmente quanto a sua realidade e futuro (Charlot, 2000).

Necessário, então, considerar as dimensões formadoras do sujeito: a complexidade histórica e social e a singularidade, ou seja, o estudante é uma pessoa

de tempo histórico específico, que sofre as influências dos movimentos e das determinações deste tempo vivido (Charlot, 2000).

Em relação a escola do campo, a LDB (1996) em seu art. 28, aduz:

Art. 28. Na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente: I - conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural; II - organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas; III - adequação à natureza do trabalho na zona rural. (BRASIL, 1996).

Assim na LDB percebe a Escola do campo, com características próprias, percebida por sua diversidade cultural e o atendimento às regionalidades e condições de trabalho típicas do campo, pois no campo vivem uma cotidianidade estabelecida historicamente. É nesse dia a dia que se expressa a necessidade de garantir respeito às peculiaridades de trabalho e de vida do campo nos seus variados aspectos. Assim o que dever dar sustentação as escolas do campo é a preservação dos valores sociais e culturais que envolvem o fazer dos homens e mulheres do campo.

Neste sentido o currículo é considerado um artefato social e cultural, uma ponte entre sociedade e escola. Segundo Lima et al (2012, p.22) “[...] o currículo traz na sua essência questões econômicas, políticas, culturais e históricas que ultrapassam a ideia de uma simples seleção de conteúdos disciplinares”.

O currículo pode ser pensado como um espaço de produção cultural, servindo de instrumento para a socialização. Juntamente com a educação, transmite a cultura da sociedade. Nesse contexto, entra a importância do espaço escolar e o papel fundamental do educador, pois é primordial dar significados aos conhecimentos já trazidos pelos educandos da própria comunidade (Saviani, 2000).

Schuck e Lorenzon (2022) defendem a ideia de que se faz necessário ter-se uma escola que carregue em si mesma um movimento contra hegemônico, que reconheça, sobretudo, o indivíduo que ela acolhe e sua cultura. “Salienta-se, entretanto, que não se trata de adotar uma visão saudosista em relação ao trabalho e os modos de vida rurais, mas sim uma defesa aos direitos subjetivos daqueles que habitam esse espaço” (Schuck e Lorenzon, 2022, p.133).

Nosso mestre Paulo Freire (2011) relata que um currículo, deve ser sempre aplicado de uma forma crítica, não destoando teoria e prática. Um currículo que

emancipe o cidadão. Não existe um grupo de privilegiados que poderia impor suas teses, mas capacitaria o ser humano através da consciência de ler o mundo. A contribuição de Paulo Freire para o campo do currículo foi tecida a partir da crítica à educação bancária. É no movimento de superação pela formulação de uma educação libertadora que se realiza como "[...] um processo pelo qual o educador convida os educandos a reconhecer e desvelar a realidade criticamente" (2011, p.158)

Em seu livro *Pedagogia da Autonomia*, Freire (2011) discute a questão da necessidade de se compreender a educação em sua politicidade e historicidade, na perspectiva da construção coletiva de um currículo emancipador: "O educador nos ensina que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para sua construção. (p.24 e 25) [...] "Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende, ensina ao aprender" (p.25). O sujeito descobre-se criticamente como fazedor do mundo da cultura, pois ele também tem, dentro de si, a criação e a recriação do mundo em que vive.

Dito isto, as reflexões que propomos na Emef Alcides Maia, provocaram discussões que envolveram análises dos docentes sobre os temas acima tratados.

5 Resultados e discussões

A atividade prática de construção das cartas foi um momento crucial na pesquisa, proporcionando as docentes participantes (12) a oportunidade de compartilhar suas experiências e reflexões sobre a identidade da Escola Alcides Maia, e refletir a questão inicial deste texto, se pode ser considerada uma instituição do campo? As respostas redigidas nas cartas pedagógicas, utilizadas como instrumento de coleta de dados, revelaram diferentes perspectivas e entendimentos sobre o que representa a escola do campo para os professores. Optamos por destacar as sínteses das principais considerações em forma de tópicos, abaixo relacionados:

- a) Apesar de ser uma escola localizada no meio rural, muitos dos alunos residem na vila, apresentando características urbanas de vivências;
- b) Há evidências da ausência de discussões sobre o Projeto Político Pedagógico (PPP) na comunidade escolar, especialmente no que se refere às discussões sobre Educação do Campo;
- c) A localização da escola na zona rural lhe confere realidade diferenciada em comparação com as localizadas nas zonas urbanas. Com isto há necessidade de adaptação por parte dos educadores às diferentes realidades de aprendizagens que, muitas vezes, contrastam com as realidades dos estudantes das escolas

- urbanas. Esta perspectiva alerta para a importância de compreender-se às particularidades do seu contexto territorial;
- d) Há uma concepção de que uma escola do campo vai além da localização geográfica, abrangendo aspectos culturais da comunidade local. Esta perspectiva destaca a importância de reconhecer a diversidade e complexidade que permeiam as instituições de ensino localizadas em áreas rurais;
 - e) Há dualidade entre elementos rurais e urbanos na escola, assim há necessidade de se reconhecer a diversidade das realidades dos seus educandos. Essa dualidade leva a complexidade na definição de uma escola do campo, desafiando estereótipos e ampliando a compreensão de sua identidade;
 - f) Há ainda poucas abordagens educativas contextualizadas, sobre a formação étnico racial da região onde se localiza a escola, demonstrando os aspectos históricos que invisibilizou às etnias negras e indígenas que formaram a região.
 - g) As abordagens pedagógicas das docentes destacaram que a Alcides Maia é uma instituição escolar do campo, localizada em um espaço rural, dedicada às comunidades agrícolas, criadores, pescadores e quilombolas. Suas perspectivas ressaltam a conexão intrínseca entre a escola e o ambiente rural circundante, sublinhando a importância da escola como um reflexo da diversidade e complexidade das práticas culturais locais.

6. Considerações finais

Os resultados das análises realizadas na Escola Alcides Maia revelam uma diversidade de perspectivas sobre a sua identidade como uma escola do campo. As diferentes opiniões demonstram que há variadas concepções pedagógicas e de gestão, refletindo a complexidade da relação entre a escola e a comunidade atendida. Essa multiplicidade de visões evidencia a riqueza da realidade vivenciada pelos seus docentes e estudantes e reforça a importância da reconstrução do Projeto Político-Pedagógico (PPP) da escola, pois este é uma importante ferramenta para tornar as práticas educativas contextualizadas ao histórico-cultural do território onde se localiza.

As cartas pedagógicas elaboradas pelos professores ofereceram valiosos subsídios para refletir-se sobre o ambiente escolar, seus desafios e conquistas, contribuindo para uma compreensão mais ampla da natureza da escola. A atividade coletiva de apresentação dessas cartas proporcionou um espaço de diálogo, permitindo explorar as expectativas dos seus docentes e estudantes. Essa interação é essencial para refletirmos se a Escola Alcides Maia realmente se configura como uma escola do campo, de acordo com suas características e demandas específicas das teorias e legislações discutidas nos encontros.

Por fim, é importante destacar a participação expressiva de professores, ex-professores e membros da comunidade no processo de pesquisa. Essa mobilização

demonstra o envolvimento coletivo e o compromisso de todos com a qualificação dos processos educativos, reforçando o potencial de transformação e fortalecimento da escola enquanto espaço de formação e identidade do campo.

Referências

ARROYO, M. G.; CALDART, R. S. MOLINA, M. C. (org.). **Por uma educação do campo**. Petrópolis: Vozes, 2011. 214 p.

ASSUMPÇÃO, J. E. **Pelotas: escravidão e Charqueadas 1780-1888**. Ed. FCM. 2013. 280p.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB)**. Disponível https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 24 jan.2025.

BORTOLETO, E. J; BERNARDI, L. T. M. S; PELINSON, N. C. P. A educação do campo enquanto um horizonte para o desenvolvimento de um modelo de economia. **Polêmica Revista eletrônica**. v. 17 n. 1, Mai ,2017. DOI: 10.12957/polemica.2017.28298

CALDART, R. S. Educação do Campo. *In* **Dicionário da Educação do Campo**. CALDART, R.S; PEREIRA, I. B; ALENTEJANO, P, F; GAUDÊNCIO, F. (Orgs). São Paulo: Expressão Popular, 2012.

CHARLOT, B. **Da relação com o saber - Elementos para uma teoria**. Porto Alegre: Editora Artmed, 2000.

OSÓRIO, Helen. **O império português no sul da América: estancieiros, lavradores e comerciantes**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2007.

DERROSSO, G. S; CURY, M. J. F. Elementos de uma identidade territorial: um estudo de caso da cidade de Foz do Iguaçu. **Caderno Prudentino de Geografia**. Presidente Prudente, n. 41, v. 1, p. 65-85, Jan./Jun. 2019. <https://revista.fct.unesp.br/index.php/cpg/article/view/6053/4941>

FERNANDES, B. M. Os Campos da Pesquisa em Educação do Campo: espaços e territórios como categorias essenciais. *In* MOLINA, M. C. **Educação do Campo e Pesquisa: questões para reflexão**. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006.

FREIRE, PAULO. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

GRITTI, Silvana Maria. **Educação rural e capitalismo**. Passo Fundo: UPF, 2003.

LIMA, M. F; ZANLORENZI, C. M. P; PINHEIRO, L. R. Currículo: conceituação do termo. *In* **A função do currículo no contexto escolar**. Curitiba: Intersaberes, 2012, p. 21-44

PORTAL DE RIO GRANDE. **História e evolução do município**. (s.d.) Disponível em: <http://riograndevirtual.com.br/cidade/historia/index.html#:~:text=A%20Freguesia%20transformou%2Dse%20rapidamente,Pedro%2C%20tendo%20seus%20limites%20demarcados>. Acesso em: 26 jan. 2025.

RIBEIRO, M. **Educação Rural**. *In* Dicionário da Educação do Campo. CALDART, R.S; PEREIRA, I. B; ALENTEJANO, P, F; GAUDÊNCIO, F. (Orgs). São Paulo: Expressão Popular, 2012.p. 295- 300.

ROCHA, Jefferson Marçal da; VALENTINI, Lydia Maria Assis Brasil. **Escola do Campo: desafios para o enraizamento de uma prática educacional democrática**. Jundiaí: Paco Editorial, 2015.

RODRIGUES, E. S. et al. As raízes históricas da desigualdade socioambiental no extremo sul do brasil: um olhar sobre o surgimento da cidade do rio grande. **Revista do Lhiste-**

Laboratório de Ensino de História e Educação, v. 2, n. 3, 2015.
<https://www.seer.ufrgs.br/revistadolhiste/article/view/59826>

SANTOS, A. R.; BARBOSA, L. P. Movimentos sociais do campo, práxis política e inclusão em educação: Perspectivas e avanços no Brasil contemporâneo. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, v.30 n.3.jan-2022. <https://doi.org/10.14507/epaa.30.5974>

SANTOS, A. T; MIRANDA, E. F. Educação do rural versus educação do campo: paradigmas e controvérsias. In **Seminário Nacional e Seminário Internacional Políticas Públicas, Gestão e Práxis Educacional**. Vol. 6, N. 6. 2017. Disponível em: <http://anaais.uesb.br/index.php/semgepraxis/article/viewFile/7206/6990> Acesso em: 14 mar. 2025.

SANTOS, E. O.; NEVES, M. L. C. Educação do campo e desenvolvimento territorial: reflexões e proposições. Entrelaçando – **Revista Eletrônica de Culturas e Educação**, Caderno Temático IV, n. 6, v. 1, Ano III, p. 1-10, set./dez., 2012.

SANTOS, J. B; MIGUEL, T. B. Educação do campo: um novo paradigma. In **Revista Eventos Pedagógicos**. v.3 n.2, Mai-jul., 2012.p 386-398. DOI: <https://doi.org/10.30681/rep.v3i2.9211>.

SAVIANI, D. **Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações**. 7 ed., Campinas, SP: Autores Associados, 2000.

SILVA, V; ANDREOLI, V. M; GONÇALVES, M. B; DAHMER, G. W. Formação de professores em educação do campo: pedagogia do movimento no paradigma emancipatório In **Educação, Ciência e Cultura**.v.24 n.1, p.53-70, 2019 DOI: <https://doi.org/10.18316/recc.v24i1.4574>

SMED. **Secretaria Municipal de Educação**. Rio Grande/ RS. Relação das escolas urbanas de ensino fundamental do município do Rio Grande. Disponível em: <<https://www.riogrande.rs.gov.br/smed/>> Acesso em: 16 jan. 2025.

SCHUCK, R. J; LORENZON, M. O pensamento de Paulo Freire e a educação do campo na contemporaneidade. In SENHORAS, E.M. **Educação do campo: pedagogia, currículo e formação docente**. Boa Vista/RR: Iole, 2022, p. 131-137.

SOUZA, M. A. Educação do Campo: Políticas, Práticas Pedagógicas e Produção Científica. 2008. **Análise das Práticas Pedagógicas Educ. Soc.** v .29 n. 105. Dez., 2008 <https://doi.org/10.1590/S0101-73302008000400008>

TORRES, L. H. **A cidade do Rio Grande: escravidão e presença negra**. Biblos, v. 22, n. 1, p. 101-117, 2008. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/biblos/article/view/859> Acesso em: 05 mai. 2025.

VEIGA, I. P. A. **Projeto Político Pedagógico: uma construção possível**. Campinas: Papirus, 1995.VICENTINI, Iraci Rambo; MORAES, Denise Rosana da Silva. **A construção do projeto político-pedagógico numa perspectiva democrática: limites e possibilidades**. 2008. Disponível em: http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/producoes_pde/artigo_iraci_rambo_vicentini.pdf Acesso: 14 mar. 2025.