

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL  
FACULDADE DE CIÊNCIAS ECONÔMICAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DESENVOLVIMENTO RURAL**

**PATRÍCIA RIBEIRO DE OLIVEIRA**

**A RAPADURA É DOCE, MAS NÃO É MOLE: A TRAJETÓRIA DE UMA ESCOLA  
AGRÍCOLA À ESCOLA DO CAMPO NO MUNICÍPIO DE VIAMÃO - RS**

**Porto Alegre**

**2023**

**PATRÍCIA RIBEIRO DE OLIVEIRA**

**A RAPADURA É DOCE, MAS NÃO É MOLE: A TRAJETÓRIA DE UMA ESCOLA  
AGRÍCOLA À ESCOLA DO CAMPO NO MUNICÍPIO DE VIAMÃO - RS**

Dissertação apresentada ao curso de Mestrado do Programa de Pós-graduação em Desenvolvimento Rural, Faculdade de Ciências Econômicas da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), como requisito para a obtenção do grau de Mestre em Desenvolvimento Rural.

Orientador: Prof. Dr. Alberto Bracagioli Neto

**Porto Alegre**

**2023**

#### CIP - Catalogação na Publicação

Oliveira, Patrícia Ribeiro de  
A rapadura é doce, mas não é mole: a trajetória de  
uma escola agrícola à escola do campo no município de  
Viamão - RS / Patrícia Ribeiro de Oliveira. -- 2023.  
106 f.  
Orientador: Alberto Bracagioli Neto.

Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal do  
Rio Grande do Sul, Faculdade de Ciências Econômicas,  
Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Rural,  
Porto Alegre, BR-RS, 2023.

1. Escola Agrícola. 2. Escola do campo. 3. Educação  
do campo. 4. Legislação. I. Bracagioli Neto, Alberto,  
orient. II. Título.

Elaborada pelo Sistema de Geração Automática de Ficha Catalográfica da UFRGS com os  
dados fornecidos pelo(a) autor(a).

**PATRÍCIA RIBEIRO DE OLIVEIRA**

**A RAPADURA É DOCE, MAS NÃO É MOLE: A TRAJETÓRIA DE UMA ESCOLA  
AGRÍCOLA À ESCOLA DO CAMPO NO MUNICÍPIO DE VIAMÃO - RS**

Dissertação apresentada ao curso de Mestrado do Programa de Pós-graduação em Desenvolvimento Rural, Faculdade de Ciências Econômicas da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), como requisito para a obtenção do grau de Mestre em Desenvolvimento Rural.

Aprovado em: Porto Alegre, 11 de outubro de 2023.

BANCA EXAMINADORA:

---

Prof. Dr. Alberto Bracagioli Neto - Orientador

UFRGS

---

Prof. Dr. Nelton Luis Dresch

UFRGS

---

Profª Drª Daniela Garcez Wives

UFRGS

---

Profª Drª Jenifer Cristine Medeiros

UFRGS

A ti, Cristiano, pelo aluno que fostes enquanto interno da Escola Canadá, pelo professor que és enquanto agricultor de sonhos, pelo produtor de leite, por continuar a produzir a rapadura e me oferecer o doce dela, por estar comigo nessa vida...dividindo anseios, alegrias e filhos. Gabriel e João Felipe por existirem! Amo-os! E muito!

## AGRADECIMENTOS

Não disserto sobre um lugar, eu componho esse lugar. Além disso, acredito que nada é por acaso e confio muito nas promessas e desejos das crianças. E, como adulta, tento não as decepcionar. Prometi à criança que fui, que voltaria à terra natal e reconquistaria aquilo que o tempo tentou apagar. Resignifico, nessa minha caminhada, a vivência de uma mãe professora e tios agricultores, e me torno Pedagoga e Tecnóloga em Desenvolvimento Rural.

Iniciei minha jornada profissional no Mestrado (Canadá) em 2005, quando retornei para Viamão após 22 anos morando em Porto Alegre. A mudança à capital no início dos anos 1980 foi motivada pela morte de minha mãe, já que minha avó materna (minha guardiã), não suportou a ausência da filha e a lembrança que o lugar lhe remetia. A Pedagogia veio depois de dois cursos técnicos e um pós-médio em Magistério. Durante o curso de Pedagogia na Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS), mais precisamente no último semestre, uma professora apresentou o livro de Rubem Alves, “A escola com que sempre sonhei, sem imaginar que pudesse existir”. Essa leitura me remeteu à teoria de Paulo Freire e, a partir daí, iniciei uma batalha para não interromper o curso e obter o diploma, porque saber da Escola da Ponte me despertou o que sempre sonhei, mas entendia que aqui não existia. Então, naquele momento, percebi ser melhor escolher outro caminho.

Fui convencida pela família e pela professora Lenira Weil Ferreira, com quem trabalhei em um projeto de iniciação científica, aceitando o argumento que deveria terminar o semestre e fazer diferente. Já tinha clareza que a estrutura da educação brasileira não permitiria uma escola progressista. Antes de concluir a graduação, já havia trabalhado em uma escola de tempo integral da rede privada e era professora dos anos iniciais, nomeada por concurso público, no Magistério Estadual. Portanto, conhecia muito bem a estrutura da escola. Havia muitas pedras no caminho, mesmo assim, voltei à velha capital (Viamão) como pedagoga, influenciada pelo sotaque porto-alegrense, envolvida nas lembranças da infância e ansiosa para viver essa nova fase. A chegada à Escola Canadá foi conturbada e, em 2007, assumi a direção depois de um processo eleitoral agitado. Mais tarde pude entender que eu representava uma mudança que significava, naquele momento, insegurança a uma parte das pessoas que compunham o quadro da escola.

Na época comecei a entender os processos de resignificação que passei ainda quando cursava pedagogia e tive conhecimento da Escola da Ponte, em Portugal, idealizada por José Pacheco (2008). Na primeira semana de trabalho, na Escola Canadá, questioneei: qual é a lei que ampara uma escola de internato e tempo integral com atividades agrícolas, no ensino

fundamental? Na ocasião, nem o decreto de tempo integral a escola tinha. Os documentos apontavam uma Constituinte Escolar e um Projeto Político Pedagógico bem elaborado. Iniciei uma sequência de batalhas para garantir esse Projeto Pedagógico, porque vi ali a possibilidade de outra Escola da Ponte. A estrutura e o espaço disponível proporcionaram aprendizagens significativas e rompiam com a lógica lancasteriana de todos em uma sala perfilados individualmente. Imagem do século XVIII que a escola insiste em reproduzir ainda neste século. Em 2012, a Escola Canadá conquistou o Decreto de Tempo Integral, mas diferente do que imaginava, as batalhas continuaram e não foram poucas, nem fáceis.

Em 2016, tive a oportunidade de conhecer pessoalmente José Pacheco e tentamos ressignificar pedagogicamente a escola, mas mesmo com um reconhecimento do Ministério da Educação (MEC) como Escola Inovadora e Criativa, a escola perdeu recursos humanos e o Estado (como mantenedor) me colocou em Processo Administrativo Disciplinar. Encerrou-se o processo sem que tivessem comprovado irregularidades, mas as consequências perduram até hoje. A gente morre um pouco. Depois desse período foram algumas audiências públicas e várias batalhas perdidas, tendo que se adaptar a uma base curricular pré-definida que desconsidera propostas e contextos, mas que me conformo em aceitar na possibilidade de manter a proposta internamente, aproveitando o espaço e todas as possibilidades que ele oferece.

Registro que, mesmo aceitando temporariamente essa condição de não aceitação da mantenedora da proposta, elaborada pela comunidade e o potencial dessa instituição, não me conformo em desistir. Entender esse universo sempre foi um propósito, desde o Ensino Médio. No final da década de 1980, quando cursava o então 2º grau, realizei uma atividade na disciplina de Literatura. Deveria ler um livro indicado pelo professor e depois apresentar uma resenha à turma. O trabalho era individual e me coube “O Ateneu”, de Raul Pompéia. A pessoa que eu era, naquela ocasião, não aceitava a existência de um ateneu com internato masculino, onde o protagonista descreve sua vivência no educandário e as experiências afetivas. Lembro de dizer ao professor que era utópico demais para que eu pudesse emitir uma opinião e acreditar naquelas possibilidades. Mas o que seria utópico numa instituição de internato masculino? O que teria de utópico na Escola Canadá? Quanto antagonismo... que escola é essa que me reporta à Escola da Ponte, mas também me reportou ao Ateneu?

A Escola Canadá sempre esteve comigo, embora eu tenha descoberto somente quando a reencontrei. Primos, tios, pai e mãe que estudaram e frequentaram o educandário. Quando minha avó e guardiã faleceu, encontrei uma fotografia de um tradicional evento na escola, nos anos 70 e eu estava lá, com três anos, com ela e minha mãe. E a rapadura! Ou melhor, as

rapaduras! Ah, as rapaduras sempre foram alvo de uma disputa entre ETA (Escola Técnica de Agricultura) e o Mestria (Canadá). Os produtos do beneficiamento do leite sempre estiveram presentes no município e na minha vida. Os mesmos ingredientes, mas muito diferentes. Há quem defina preferência, porém não há como eleger uma melhor que a outra porque, simplesmente, são diferentes. Encantadoras e deliciosamente diferentes.

Enfim...história e histórias..., mas é justo registrar que, nesses processos todos, nunca estive sozinha. Me fiz interna nesse ateneu (ou quem sabe patronato). Chegar até aqui também não foi uma caminhada individual. Minhas batalhas foram públicas e muita gente se envolveu nelas. Por essa razão, os agradecimentos se estendem aos que entenderam que mesmo que os dragões fossem moinhos de vento, a luta era justa e real. Ou ainda, parafraseando Bóris Fausto, em que dizia que travava uma luta contra a morte, porque amava viver, e não desistia de lutar mesmo sabendo que seria vencido.

Assim, inicio meus agradecimentos pelos que estão comigo diariamente na batalha de levar adiante o projeto e que me possibilitaram a escrita dessa dissertação na dedicação diária à escola, amenizando minha labuta. E em nome da minha amiga Camila Lima Thomaz Silva, que enfrentou comigo os processos, hoje na vice direção da Escola Canadá, expressei meu reconhecimento, meu carinho e admiração. Nessa sequência, agradeço ao professor Eduardo da Silva Severo, amigo leal, que muito me incentivou e apontou leituras. À minha grande amiga Irma Tatiana do Nascimento Rigoti pela presença constante e incansável nas atividades da escola. À Carolina Marques Gonçalves, Susane da Silva Ferrarezi e Regina Elena da Silva Abreu pela organização dos horários e rotina para que eu conseguisse vencer prazos. À Sarita Fernandes, minha coorientadora no PLAGEDER e a primeira pessoa a ler o que mais tarde se tornaria um projeto de dissertação.

Aos meus amigos descobertos durante o curso das disciplinas no PGDR: a Agnes Aparecida Santos, primeira pessoa a enviar uma mensagem e dividir as angústias daquele começo. Mas não ficou só nisso. As trocas e os cafés virtuais aumentaram essa etapa. Dedico à Agnes meu agradecimento e carinho por todo o cuidado que me dedicou. À Ana Carolina Evangelista, minha querida amiga mineira, que mesmo à distância esteve muito presente, até em “sonhos” nos encontramos e respiramos. À Rafa (Rafaela) Fonseca pela felicidade do nosso encontro, pelos cafés virtuais, pela defesa das tuas ideias e das nossas ideias. Sou mais feliz por conhecer vocês.

À Dilce Teresinha Corrêa Gonçalves pela confiança e por acreditar, sempre e muito. Aos professores Daniela Garcez Wives e Fábio Kessler Dal Soglio... por existirem. À Liliane

Ferrari Giordani e Nelton Luís Dresch por estarem sempre a postos, como soldados nas batalhas por uma Educação do Campo e para o Campo.

Ao meu querido orientador, Professor Doutor Alberto Bracagioli Neto, ao qual faço um adendo: agradeço à Danielle Finamor (estendendo a todos os servidores do PGDR, nos gestos e palavras amorosas) por me ajudar a chegar a ele. Dani foi incansável em um momento em que avalei a possibilidade de desistir e, eis que ela me apresenta ao professor Bracagioli. Daquele momento em diante, meu desejo de estar ali tomou outra dimensão. Professor Bracagioli não tinha mais tempo ou horário para me encaixar, mas ignorou o acúmulo de tarefas e me carregou no colo (no sentido metafórico da palavra), mergulhando comigo, com imersões no meu mundo, me trazendo até aqui... a esse mundo, que tanto almejei. Muito obrigada! Obrigada que expressa muito além da gratidão. À minha amiga, Aline Guterres Ferreira, que divide comigo a cumplicidade do tema, pela leitura cuidadosa e as palavras carregadas de generosidade.

E nessa história há contribuição de uma rede que nem eu própria percebia. São muitos momentos numa mesma história. Uma magia que me proporcionou continuar comendo essa rapadura, mas agora com outro significado, na mesma receita. Iniciar esse trabalho me exigiu um esforço para além do olhar do objetivo e das teorias que o envolvia. Um exercício difícil de olhar para dentro e ter certeza de que nada é por acaso. Porque, sim, a rapadura é doce..., mas não é mole!

## RESUMO

Este trabalho tem como objetivo analisar a trajetória da Escola Estadual de Ensino Fundamental Canadá, desde sua criação como Escola Agrícola, até a constituição de uma Escola do Campo. Buscou-se compreender como o Projeto Político Pedagógico da Escola Canadá foi alterado ao longo do tempo, identificando a percepção dos trabalhadores nas mudanças ocorridas e caracterizando os desafios contemporâneos da implantação da Educação do Campo. Para isso, foi realizado o resgate histórico de sua origem como Estação Experimental da Escola de Engenharia de Porto Alegre, mediante entrevistas, pesquisa bibliográfica e documental, estudo dos currículos e suas alterações temporais. Na elaboração da Educação do Campo que constitui a Escola Canadá, utilizou-se o recurso metodológico da pesquisa participativa na elaboração do Projeto Político Pedagógico, a partir de uma abordagem qualitativa. Os resultados apontam que a permanência da essência da escola está relacionada à continuidade dos profissionais que se sentem pertencentes ao local. Da mesma forma, se mantém a preservação do conceito de Educação do Campo, desenhado por aqueles que enxergam as potencialidades da Educação Ambiental no espaço. Além disso, foi possível identificar as dificuldades no cumprimento da legislação pela mantenedora da escola assim como os empecilhos para implementação de um currículo adaptado às particularidades da escola.

**Palavras-chave:** Escola Agrícola. Escola do campo. Educação do campo. Legislação.

## **ABSTRACT**

This work aims to analyze the trajectory of the Canadian State Elementary School, from its creation as an Agricultural School, to the establishment of a Rural School. We sought to understand how the Canadian School's Pedagogical Political Project was changed over time, identifying the workers' perception of the changes that occurred and characterizing the contemporary challenges of implementing Rural Education. To this end, a historical review of its origins as an Experimental Station of the Porto Alegre School of Engineering was carried out, through interviews, bibliographic and documentary research, study of curricula and their temporal changes. In the elaboration of Rural Education that constitutes the Canada School, the methodological resource of participatory research was used in the elaboration of the Pedagogical Political Project, based on a qualitative approach. The results indicate that the permanence of the school's essence is related to the continuity of professionals who feel they belong to the place. Likewise, the preservation of the concept of Rural Education, designed by those who see the potential of Environmental Education in space, is maintained. Furthermore, it was possible to identify difficulties in complying with legislation by the school sponsor as well as obstacles to implementing a curriculum adapted to the school's particularities.

**Keywords:** Agricultural School. Rural school. Rural education. Legislation.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Região Metropolitana de Porto Alegre .....	19
Figura 2 - Organograma político-econômico do período do Milagre Econômico .....	37
Figura 3 - Casarão início século passado.....	67
Figura 4 - Casarão 2023.....	67
Figura 5 - Identificação de Ginásio .....	69
Figura 6 - Indústria Rural anos 1950.....	73
Figura 7 - Certificado de Homenagem da Prefeitura Municipal de Viamão.....	83
Figura 8 - Primeira reunião.....	87
Figura 9 - Construção da linha do tempo .....	87
Figura 10 - Número de funcionários de 1970 a 2022 .....	89
Figura 11 - População Urbana e Rural de Viamão a partir de 1950.....	89

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Grade Curricular Patronato .....	41
Quadro 2 - Grade Curricular Liceus .....	43
Quadro 3 - Decretos do período do Estado Novo.....	44
Quadro 4 - Decretos do Governo Provisório .....	44
Quadro 5 - Grade curricular curso de Mestria Agrícola.....	45
Quadro 6 - Disciplinas por série/curso de Mestria Agrícola .....	45
Quadro 7 - Legislação Escola do Campo .....	49
Quadro 8 - Políticas de Desenvolvimento Rural / Educação.....	59
Quadro 9 - UEP's de 1990 a 2008.....	78
Quadro 10 - UEP's de 2009 a 2015 .....	84
Quadro 11 - UEP's de 2016 a 2019 .....	85
Quadro 12 - Organização Curricular Interna.....	85
Quadro 13 - Proposta de Base diversificada.....	96

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Nível de escolaridade .....	24
Tabela 2 - Local de residência.....	24
Tabela 3 - Nível de escolaridade .....	24
Tabela 4 - Número de trabalhadores e alunos de 1970 a 1999.....	75
Tabela 5 - Número de trabalhadores e alunos de 2000 a 2022.....	82

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAF	Cadastro Nacional da Agricultura Familiar
CEFFA	Centros Familiares de Formação por Alternância
CFE	Conselho Federal de Educação
CNE	Conselho Nacional de Educação
DAP	Declaração de Aptidão
DOU	Diário Oficial da União
EMATER	Empresa de Assistência Técnica e Extensão Rural
ENERA	Encontro Nacional de Educadores da Reforma Agrária
EPEM	Equipe de Planejamento do Ensino Médio
ESG	Escola Superior de Guerra
ETA	Escola Técnica de Agricultura
ETA	Escritório Técnico de Agricultura
GTRU	Grupo de Trabalho da Reforma Universitária
IBAD	Instituto Brasileiro de Ação Democrática
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IPES	Instituto de Pesquisa e Estudos Sociais
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação e Cultura
OSPB	Organização Social e Política Brasileira
PCN	Parâmetros Curriculares Nacional
PDDE	Programa Dinheiro Direto na Escola
PNAE	Programa Nacional de Alimentação Escolar
PNATE	Programa Nacional de Transporte Escolar
UEP	Unidade Educativa de Produção

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>15</b>
1.1	CONTEXTUALIZAÇÃO E JUSTIFICATIVA.....	15
1.1.1	<b>A velha capital.....</b>	<b>18</b>
1.1.2	<b>A organização do trabalho.....</b>	<b>20</b>
1.2	OBJETIVOS GERAL E ESPECÍFICOS.....	20
1.3	METODOLOGIA.....	21
<b>2</b>	<b>A TRAJETÓRIA - A HISTÓRIA.....</b>	<b>32</b>
2.1	ESCOLA AGRÍCOLA.....	32
2.1.1	<b>Positivismo e neopositivismo.....</b>	<b>35</b>
2.1.2	<b>Estrutura pedagógica.....</b>	<b>41</b>
2.2	ESCOLA DO CAMPO.....	48
2.3	OS CURRÍCULOS E AS GRADES.....	51
2.4	DESENVOLVIMENTO RURAL.....	56
2.5	PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO.....	64
<b>3</b>	<b>DA RAPADURA DO MESTRIA À RAPADURA DO CAMPO.....</b>	<b>66</b>
3.1	A ESCOLA AGRÍCOLA.....	66
3.1.1	<b>Pequenos rótulos, complexas histórias.....</b>	<b>70</b>
3.1.2	<b>A rapadura e sua estrutura.....</b>	<b>73</b>
3.1.3	<b>O Projeto Pedagógico.....</b>	<b>76</b>
3.2	A ESCOLA DO CAMPO.....	79
3.2.1	<b>O Projeto Político Pedagógico.....</b>	<b>83</b>
3.2.2	<b>A metodologia da construção do Projeto.....</b>	<b>86</b>
3.2.3	<b>Desafios dessa nova Escola.....</b>	<b>89</b>
<b>4</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>93</b>
	<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>98</b>
	<b>APÊNDICE A – ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA.....</b>	<b>104</b>
	<b>APÊNDICE B – PESQUISA INICIAL.....</b>	<b>105</b>
	<b>APÊNDICE C – OBJETIVO DAS REUNIÕES.....</b>	<b>106</b>

## 1 INTRODUÇÃO

Nas duas últimas décadas o campo da educação avançou amplamente na discussão sobre o seu papel na sociedade brasileira e, mais especificamente, a Educação do Campo sobre as necessidades da população do campo (Fernandes; Molina, 2005). A concepção de educação que considera os espaços, tempos e necessidades de comunidades particulares atingiu as Escolas Agrícolas do Estado do Rio Grande do Sul e transformou a oferta das escolas de Ensino Fundamental para o Ensino Médio. A exceção a essa regra foi a Escola Estadual de Ensino Fundamental Canadá, que permaneceu atendendo aos alunos em regime de internato até o ano de 2014 e em tempo integral até os dias atuais.

A Escola Estadual de Ensino Fundamental Canadá, localizada no município de Viamão, tem sua gênese na Escola de Engenharia de Porto Alegre que, por um período, abrigou o Patronato. O resgate dessa história, bem como as características do município, suas culturas agrícolas e as populações tradicionais existentes compõem essa trajetória. Emergem, nesses períodos, a discussão sobre o Desenvolvimento Rural, os currículos escolares e a construção do Projeto Político Pedagógico da instituição.

Esse trabalho tem abordagem qualitativa, contribuindo no resgate histórico da trajetória particular da instituição e na utilização de ferramentas participativas para construir o Projeto Político Pedagógico que identifica a percepção dos trabalhadores da escola nas mudanças ocorridas e aponta os desafios contemporâneos.

### 1.1 CONTEXTUALIZAÇÃO E JUSTIFICATIVA

*“Tudo bem, até pode ser que os dragões sejam moinhos de vento...”*

*Tudo bem...Seja o que for... Seja por amor às causas perdidas...”*

*H. Gessinger*

Meu trajeto consiste em contemplar o caminho. Adoro esse caminho que me levou à Escola Canadá<sup>1</sup>. Contemplo esse caminho até ela. Nas manhãs de primavera e outono é possível ver a serração baixando nos campos da ETA<sup>2</sup> quando estou no alto da RS 040.

<sup>1</sup> Escola Estadual de Ensino Fundamental Canadá, uma instituição com característica agrícola, fundada em maio de 1957. Localizada no Passo do Vigário, em Viamão, RS.

<sup>2</sup> ETA: Escola Técnica de Agricultura, mantida pelo Governo do Estado do Rio Grande do Sul que, recentemente, foi renomeada para Escola Estadual Técnica de Agricultura Leonel de Moura Brizola. Com uma área de 407 ha, com mais de 100 anos de criação. Inicialmente, com curso de Formação de Capatazes e, atualmente, com cursos Técnicos em Agricultura e Zootecnia.

Mentalmente revejo as ações do dia e, quando o planejamento está quase pronto, já estou na estrada histórica do Passo do Vigário, cenário de lutas e batalhas da Revolução Farroupilha. O atual vilarejo nasceu pela criação das duas escolas agrícolas que ali se encontram. Soma-se uma área de, aproximadamente, 463 hectares há 29 quilômetros de distância de Porto Alegre. As duas Escolas Agrícolas conferem identidade à localidade e fazem parte da história do município de Viamão. É um município com uma importante extensão territorial rural e com relevantes produções na área de agricultura, pecuária e de transformação de produtos.

Neste cenário, encontro minha história pessoal e dou início a esta dissertação pois não falo sobre elas (as Escolas) ou sobre ela (a Canadá). Disserto e sou composta por elas. Não é só uma experiência profissional no município agrícola e uma vivência profissional atuando na educação em uma destas instituições, a qual somente sua estrutura já justifica um projeto pedagógico diferenciado. Mas sim, é ser parte desse contexto e ser parte dessa história. Antes de fazer parte do quadro de pessoal da escola, minha lembrança registrada em fotografia, ainda na primeira infância, fazia parte das memórias familiares de festejos nas escolas e convivências sociais que marcaram tempos importantes. Iniciei na Escola Canadá em 2005 como Supervisora Escolar e, atualmente, estou na Direção. Como diretora da escola passei por muitos desafios, desde tentativas da mantenedora de excluir a área de diversidade, a redução considerável de recursos humanos até sofrer um Processo Administrativo Disciplinar (PAD)<sup>3</sup>. Minha motivação sempre foi manter a escola aberta, oferecendo tempo integral e atividades diferenciadas. A tentativa de fazer uma ressignificação pedagógica, não-disciplinar, com o auxílio do idealizador da Escola da Ponte de Portugal, José Pacheco, foi frustrada e teve como consequência pessoal o PAD e, consequência institucional, a redução dos recursos humanos.

Projetos pedagógicos alternativos, olhares diferenciados que pude vivenciar e lutar estão garantidos por lei, através do seu contexto e identidade. Uma escola agrícola por característica é enquadrada como Escola do Campo, pela localização, estrutura, atividades, história, patrimônio e origem dos alunos. Ela está contemplada nos artigos 23, 26 e 28, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei Federal nº 9392/96 que garante o funcionamento de uma parte diversificada e flexibilizada considerando as características particulares. Aqui me refiro à Escola Canadá, porém, sempre se esbarra em dificuldades de entendimento a cada novo governo.

---

<sup>3</sup> Processo Administrativo Disciplinar (PAD), é um instrumento utilizado para investigar possíveis infrações funcionais dos servidores públicos, regulamentado pela Lei nº 9.784 de 29 de janeiro de 1999.

Considerando uma legislação que altera o ensino agrícola e discute uma Educação do e no Campo torna-se relevante academicamente esta pesquisa, assim como é essencial buscar estudos desenvolvidos sobre a temática das escolas rurais e políticas públicas de desenvolvimento rural. Além disso, o registro de uma história e local importantes que carregam influências construídas ao longo de caminhadas, sejam estas individuais que remontam a histórias coletivas, sejam convenções que definem conceitos e ideias mais conservadores.

Este caminho justifica a relevância social de um registro não só histórico, mas de memórias. São instituições e atividades em que predominam o masculino, organizadas por homens, com internato masculino e que, gradualmente, com as mudanças na sociedade, vão redesenhando trajetórias e alterando cursos para se adaptar às exigências desta ‘nova’ sociedade, sem perder de vista a identidade local.

As mudanças, de ordem legal, alteram não só as bases curriculares, mas o funcionamento e propósito das atividades pedagógicas. Agora a Escola Agrícola é técnica, de Ensino Médio, e a Escola de Ensino Fundamental com características agrícolas passa a se enquadrar como Escola do Campo. Finalmente a legislação brasileira contempla as questões estruturais necessária a uma escola do campo, porém, para ter reconhecimento por parte da mantenedora, é necessário entender o que essa instituição representa. Eis o desafio: desenhar essa escola ou, em outras palavras, adaptá-la a esse novo cenário, estudando essa trajetória, da qual faço parte.

E a rapadura, nesse contexto? As produções de rapadura acompanham a criação de ambas as escolas e sempre foram comercializadas na intenção de reverter valores para a manutenção da própria escola, considerando o funcionamento das instituições como unidade de produção agrícola. O dia a dia dessas escolas exige cuidados contínuos que vão desde as culturas agrícolas até os animais. O queijo, o iogurte e o doce de leite não são muito diferentes entre as escolas, mas as rapaduras são a identidade de cada instituição. Dessa forma surge o símbolo da rapadura para o título da dissertação, destacando o doce pela sua qualidade e vitórias obtidas pela escola. Enquanto o “não mole” são os desafios enfrentados.

Este é um espaço que reúne resistência, dominação, cultura, conservação e, ao mesmo tempo, uma diversidade encantadora. Uma história e área que permanecem ali, mas renovam-se como a vida, a cada geração.

### 1.1.1 A velha capital

A Capelinha. Assim era chamada Viamão, antes de ser conhecida como Velha Capital. Capelinha porque havia uma capela na localidade, substituída em 1741 pela Igreja Matriz Nossa Senhora da Conceição, segunda mais antiga do Estado, de acordo com Francisco Fróes Bittencourt (informação verbal)<sup>4</sup>. E, Velha Capital pois é considerada primeira capital antes da transferência da sede provincial à Porto Alegre.

O município de Viamão está localizado na região metropolitana de Porto Alegre, com uma considerável área destinada à produção rural. Abriga diversas culturas e já foi a maior bacia leiteira da região, segundo dados expressos no Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), onde anualmente se produziu, em 2006, 279.452 litros e, em 2013, 32.000 litros. Uma queda significativa, em sete anos, de 88,55%.

O abandono da atividade também foi matéria de estudo da Empresa de Assistência Técnica e Extensão Rural (EMATER) mais recentemente, onde aponta que entre 2015 e 2021 o número de produtores de leite no Rio Grande do Sul caiu 52,28%, embora nesse período a produção tenha apresentado estabilidade pelo avanço do manejo e das tecnologias. Em Viamão, a faixa etária com o maior número de trabalhadores no campo é de 65 a 75 anos. A maioria dos produtores rurais não tiveram acesso à educação ou têm pouca escolaridade, bem como a maioria dos estabelecimentos não recebem assistência técnica, segundo dados do IBGE (2016).

Além disso, Viamão conta com uma produção expressiva no cultivo de arroz. Segundo o IBGE, em 2007, a produção foi de 152.081 toneladas, inclusive com produção de orgânicos. Mais do que isso, o município produz hortaliças, plantas ornamentais, oliveiras, pomares, soja, feijão, milho, dentre outras culturas. Na pecuária: asininos, avestruz, bovinos de corte e de leite, bubalinos, caprinos, codornas, equinos, galináceos, abelhas, ovinos e aquicultura. Com uma extensão de 149.651,5 hectares e com 256.302 habitantes, mais de 53% de sua área é destinada a propriedades com produção agrícola efetiva (IBGE, 2016). O município conta com 947 Agricultores Familiares com CAF (Cadastro Nacional da Agricultura Familiar) que substituiu o DAP (Declaração de Aptidão) do PRONAF (Programa Nacional de Fortalecimento da Agricultura Familiar). Após a última alteração em 2012, atualmente são 708 Agricultores Patronais (IBGE, 2012).

---

<sup>4</sup> Entrevista concedida por TAL, Fulano de. Entrevista I. [jan. 2010]. Entrevistador: Patrícia Ribeiro de Oliveira. Porto Alegre, 2023. 1 arquivo .mp3 (60 min.). A entrevista na íntegra encontra-se transcrita no Apêndice A desta dissertação.



Nesse contexto, considerando as alterações na legislação e os movimentos de reconhecimento às diversidades, faz-se necessário um olhar à conjuntura atual onde a produção do município e a crescente necessidade de produção de alimentos - visando a melhora da qualidade de vida dos cidadãos e da crescente procura por atividades recreativas voltadas ao rural - são variáveis importantes. Assim, esse estudo considera a legitimidade de discussão da existência de instituições centenárias numa comunidade, sua identidade e seu papel, as variáveis desta localidade e comunidade, como a extensão de terra no meio rural e as produções na área de agricultura, pecuária e de transformação de produtos, sua história e potencialidades.

### **1.1.2 A organização do trabalho**

O presente trabalho está organizado em quatro capítulos que contemplam os objetivos específicos bem como o referencial teórico que acompanha tais objetivos: a primeira parte apresenta o objetivo, a contextualização, a justificativa e a metodologia adotada; posteriormente, caracterizam-se as Escolas Agrícolas e Escolas do Campo, bem como o contexto em disputa de desenvolvimento rural, como aporte teórico para os conceitos utilizados nos capítulos seguintes; na terceira parte analisa-se a Escola Canadá, seus currículos e Projetos Políticos Pedagógicos, incluindo a filosofia que norteia a prática pedagógica e os currículos adotados pela escola; por fim, a contribuição dos educadores e trabalhadores da Escola Canadá na construção de seus documentos e na ação de formação discente, com a implantação da Educação do Campo. Nas considerações finais buscou-se identificar a caminhada e esse “desenho” de escola, numa realidade específica e singular. Considera-se, nesse percurso, as histórias orais, de vida, de atores locais, os registros históricos e bibliográficos que dão suporte, reforçam falas e, sobretudo, a participação dos profissionais na elaboração coletiva e participativa do documento que retrata essa trajetória.

## **1.2 OBJETIVOS GERAL E ESPECÍFICOS**

Nesse contexto, o objetivo geral é analisar a trajetória da Escola Canadá visando compreender a concepção implantada de Educação do Campo. Os objetivos específicos são os seguintes:

- a) compreender como o Projeto Político Pedagógico da Escola Canadá foi alterado ao longo do tempo;

- b) identificar a percepção dos trabalhadores nas mudanças ocorridas;
- c) caracterizar os desafios contemporâneos da implantação da Educação do Campo.

### 1.3 METODOLOGIA

*[...] Mas Fernão Capelo Gaivota não era um pássaro normal. Sem se sentir envergonhado, estendeu as asas outra vez para aquela curva difícil que lhe fazia estremecer o corpo e desacelerou, desacelerou até parar novamente. A maioria das gaivotas não se dá ao trabalho de aprender mais do que os rudimentos do voo: como ir da costa até à comida e voltar. Para a maioria das gaivotas, o que interessa não é voar, mas sim comer. Para esta gaivota, porém, não era a comida que interessava, mas sim o voo.*

Interessa muito esse voo que transforma, que assume uma inquietação e percebe que seu papel e sua posição na sociedade, pode ter, sim, a rota refeita pelo anseio pessoal. É acreditar que se é capaz. Fernão Capelo Gaivota representa a vida e nossos voos. Não conformado em reproduzir a história, mas transformá-la. É sobre liberdade, aprendizagem e amor. Sobre o caminho que nos traz ou nos leva a algum lugar. E, tentando descobrir sobre o que nos leva a escolher esse ou aquele caminho, me propus a esse novo voo.

A metodologia adotada partiu de um profundo respeito com a comunidade onde a Escola Canadá está inserida e sua história de criação. Aqui, estabelece-se a abrangência da pesquisa e seu marco inicial: o resgate das histórias, currículos e documentação legal de criação das escolas e alterações na legislação ao longo dos anos também foram objetos de análise na elaboração desta dissertação, como meio para entender o que ela é hoje. O caminho traçado para o problema exposto envolveu uma discussão interdisciplinar e um olhar sensível sobre o currículo, para além da Base Curricular Obrigatória. Também se considerou o currículo multidimensional do rural, suas dimensões de disputa como a tecnologia, o social, o ambiental, o pedagógico e as questões de gênero. Partiu-se de uma lógica de desconstrução, de rompimento com o saber formal a fim de legitimar os saberes locais.

A metodologia é de abordagem qualitativa, tendo realizado a escuta dos personagens que atuam na escola, portadores de histórias e objetivos. Os métodos de participação para construção do “desenho” desse rural e dessa escola foram utilizados para se ouvir o maior número de pessoas na sua elaboração.

Conforme Paulo Freire (1996), é necessário respeitar a bagagem de quem interagimos e a necessidade de debater as lutas estratégicas (Martín; Madroñal, 2016) pelo direito de um mundo diferente, chamado pelos autores de antropologia de orientação pública. Nesta abordagem também importa pensar sobre a ação intencional da pesquisa e a intervenção do

pesquisador que interage e leva seus conceitos e valores na interpretação de falas. Segundo Minayo (2010) aponta que filósofos como Heidegger e Gadamer propõem que o êxito da pesquisa está diretamente relacionado às informações históricas e do contexto, com a capacidade do pesquisador de se colocar no lugar do entrevistado. E, aqui, retomo, mais uma vez, a ideia desenvolvida do termo inacabado para Paulo Freire (1996) pois, consciente do inacabado, sabe que pode ir mais além. Mesmo tendo clareza do desafio ao interpretar narrativas, Muylaert *et al.* (2014) sugere utilizar técnicas específicas e didáticas. É necessário entender a riqueza de uma fala: vem permeada por valores, contextos sociais específicos que vão além da narrativa por si só e proporciona ao pesquisador novos olhares e perspectivas. Desta forma, a entrevista semiestruturada torna-se a ferramenta de acesso, ao permitir a observação participante. Segundo Gerhardt e Silveira (2009, p. 72) “o pesquisador organiza um conjunto de questões (roteiro) sobre o tema que está sendo estudado, mas permite, e às vezes até incentiva, que o entrevistado fale livremente sobre assuntos que vão surgindo como desdobramento do tema principal”.

As entrevistas semiestruturadas não foram a única ferramenta utilizada nesta pesquisa. Para entender a caminhada e identificar a concepção de Escola, com particularidades e contexto específico, foram utilizadas ferramentas de pesquisa participativa como linha do tempo e grupos focais. Formulários online também foram elaborados, na intenção de atingir o maior número possível de pessoas e para que possa servir à própria escola como aporte teórico, além do que já foi construído com a equipe pedagógica. Assim, o presente trabalho tem como desafio perceber e evidenciar a legitimidade e reconhecimento da Escola nas políticas públicas pela mantenedora, o Estado do Rio Grande do Sul. E, aqui, considera-se a vantagem que é o pré-conhecimento trazido pela autora por meio das experiências acumuladas enquanto parte dessa história, segundo Vinuto (2014, p. 216):

Ainda nesse sentido, acredito que a fluidez do diálogo também se deu porque, antes da fase de entrevistas, me debrucei na leitura de bibliografia especializada, além de ter acesso às informações existentes nos relatórios, o que permitiu demonstrar certa familiaridade com nomes, locais, datas etc., e com que os entrevistados me vissem como uma “iniciada” no assunto, criando, em maior ou menor grau, empatia entre as partes.

É justamente esse ponto que se considera importante: a empatia, que vem de um entendimento prévio da realidade por já estar ambientada ao local. Nesse contexto, é importante ressaltar que a narrativa da pesquisa contém o resgate histórico e a história dos entrevistados, cruzando informações com material bibliográfico, bem como possíveis

registros na própria instituição. Conforme Monteiro (1995 *apud* Thornton; Cimadevilla, 2010, p. 15): “Em sentido filosófico, a participação é o ato vibrante de busca do que é comum. Trata-se de um movimento para localizar, entre todas as singularidades, a possibilidade de formar comunidades de propósitos, de interesses, de projetos, de destinos. Desejo e partilha”.

A pesquisa participativa aliou-se à experiência de construção enquanto Associação de ex-alunos e professores que, embora não utilizada nessa pesquisa, registra-se como prática em outros momentos que também foram importantes para o movimento de identidade e pertencimento. No apêndice encontra-se o quadro de organização dessas reuniões.

Os formulários foram disponibilizados no mês de outubro de 2022, de forma online, para que todos tivessem conhecimento prévio da proposta e para ampliar a participação daqueles que não compareceram presencialmente às reuniões. O público era a comunidade escolar composta por pais, funcionários, professores e alunos maiores de doze anos. Foram três momentos que exigiram a construção efetiva de conceitos. Em 22 de outubro de 2022, com um número expressivo de pais, perfazendo 33% do total, considerando mais de um filho matriculado na escola. Já os professores e funcionários tiveram participação de 100%. A abordagem presencial foi a mesma do formulário online. As principais questões levantadas foram:

- a) o conceito de Projeto Político Pedagógico;
- b) o que seria fundamental que estivesse expresso no documento;
- c) como se definiria a escola: pelo espaço, pelas possibilidades pedagógicas e pelos projetos;
- d) qual seria o entendimento de Escola do Campo e se a Canadá cumpriria os requisitos segundo os participantes.

Houve vinte manifestações através do formulário. O segundo momento de discussões debateu os pontos principais a serem colocados no documento. As questões elaboradas e discutidas foram:

- a) a caracterização da escola;
- b) a missão;
- c) a visão;
- d) os valores;
- e) espaço para acrescentarem o que julgassem importante.

As considerações do Projeto Político Pedagógico elaborado nessas reuniões foram incluídas na metodologia da sua construção e nos desafios encontrados pela nova escola. Para complementar o embasamento teórico deste trabalho, utilizou-se a pesquisa bibliográfica e a

análise de documentos. Após reunir os resultados das discussões, a equipe diretiva transcreveu para o documento oficial. O Conselho Escolar<sup>5</sup> e o Círculo de Pais e Mestres (CPM)<sup>6</sup> estiveram presentes em todas as reuniões por meio dos seus representantes. Em relação aos participantes que representaram os pais, seu nível de escolaridade era:

**Tabela 1 - Nível de escolaridade**

Nível de escolaridade	Número de pessoas
Ensino Fundamental incompleto	1
Ensino Fundamental Completo	1
Ensino Médio	48
Ensino superior incompleto	0
Ensino superior completo	5
Pós-graduação	3

Fonte: Elaboração própria.

Em relação ao local da residência:

**Tabela 2 - Local de residência**

Morador da Comunidade	Outras localidades
13	45

Fonte: Elaboração própria.

Em relação aos professores e funcionários, quanto ao nível de escolaridade:

**Tabela 3 - Nível de escolaridade**

Nível de escolaridade	Número de pessoas
Ensino Fundamental incompleto	1
Ensino Fundamental Completo	3
Ensino Médio	4
Ensino superior incompleto	1
Ensino superior completo	23
Pós-graduação	6

Fonte: Elaboração própria.

<sup>5</sup> O Conselho Escolar é constituído por representantes de todos os segmentos da Comunidade Escolar (alunos, pais/responsáveis, professores e funcionários) e tem por objetivo assegurar a participação de todos os segmentos nas decisões da escola, acompanhando a aplicação dos recursos e discutindo prioridades.

<sup>6</sup> O Círculo de Pais e Mestres tem por finalidade integrar a família com a escola e a escola com a comunidade, para o desempenho mais eficiente e autossustentável do processo educativo. São integrantes do CPM todos os pais ou responsáveis e mestres da escola, administrado por uma diretoria eleita por seus pares.

Uma epistemologia do Sul (Santos, 2005, p. 508) assenta em três orientações:

- a) aprender que existe o Sul;
- b) aprender a ir para o Sul;
- c) aprender a partir do Sul e com o Sul.

A abordagem qualitativa no planejamento e implementação desta pesquisa foi o formato de comunicação mais próximo e coerente com a história atual desta comunidade, na tentativa de romper com a lógica de um período em que o diálogo era escasso. Na medida que, há um tempo a sucessão de poder era imposta, na gestão das instituições as possibilidades de trocas também eram limitadas. Hoje, o diálogo e a participação possibilitam compartilhamentos que levam em consideração as relações entre comunidades e saberes locais específicos.

Além disso, essa perspectiva torna-se viável pois é mais eficaz na compreensão e interpretação de fenômenos sociais e humanos subjetivos, capaz de explorar experiências, opiniões, crenças e significados atribuídos pelos indivíduos. Ao contrário da abordagem quantitativa, que tem em vista mensurar e quantificar dados numéricos e generalizações, a pesquisa qualitativa se concentra em dados não quantificáveis, como observações, entrevistas, relatos, análise de documentos e outras formas de coleta de informações mais descritivas.

Pode-se destacar que as principais características da abordagem qualitativa são: a subjetividade, que reconhece a complexidade da realidade e suas possíveis interpretações; a contextualização, que considera as particularidades e nuances do ambiente em que ocorre; a flexibilidade, ao permitir ajustes ao longo do processo, como perguntas e descobertas a partir de novas informações; e a intencionalidade para a compreensão do fenômeno em estudo. As análises são conduzidas por meio de técnicas interpretativas, como codificação, categorização e identificação de padrões e temas emergentes. E os resultados são apresentados em forma de narrativa, dando voz aos participantes, fornecendo assim, uma compreensão mais rica de fenômenos estudados. Tais abordagens (Flick, 2009, p. 09):

[...] tem em comum o fato de buscarem esmiuçar a forma como as pessoas constroem o mundo à sua volta, o que estão fazendo ou o que lhes está acontecendo em termos que tenham sentido e que ofereçam uma visão rica. As interações e os documentos são considerados como formas de construir, em forma conjunta (ou conflituosa) processos e artefatos sociais. Todas essas abordagens representam formas de sentido, as quais podem ser reconstruídas e analisadas com diferentes métodos qualitativos que permitam ao pesquisador desenvolver modelos, tipologias, teorias (mais ou menos generalizáveis) como forma de descrever e explicar as questões sociais (e psicológicas).

Por essas características, a abordagem qualitativa é rica pois investiga questões complexas e explora processos sociais e humanos, sendo essencial para entender as dimensões subjetivas e culturais. Nesse sentido, alguns conceitos foram considerados no momento da coleta de dados e entrevistas. Remeto essa ação ao entendimento de “Antropologia de Orientação Pública” por Martín e Madroñal (2016, p. 213), na análise do conceito de June Nash sobre as práticas do trabalho de campo na visão da Antropologia, em que postulam:

[...] nos EUA, existe uma antropologia chamada antropologia pública que tem relação com o público e com a vida atual, isto é, que não está estritamente restrita ao âmbito acadêmico e tem que ter uma participação ativa. Esta posição enfrenta a ideia dominante no meio acadêmico nos EUA de que o trabalho acadêmico tem que ser exclusivamente para a produção do conhecimento acadêmico e não deve sujar-se com a política. Pelo contrário, para alguns acadêmicos do Sul, como Akhil Gupta, não tomar uma posição política seria uma abdicação de responsabilidade porque as pessoas com preparação, incluindo os antropólogos, têm uma responsabilidade em relação às suas comunidades.

Não se pretende realizar aqui um estudo antropológico, mas consideram-se elementos que fundamentam as discussões esmiuçadas nesta pesquisa. E, considera-se também, o conceito da decolonialidade (Suess; Silva, 2019, p. 06):

O pensamento decolonial é um pensamento que se desprende de uma lógica de um único mundo possível (lógica da modernidade capitalista) e se abre para uma pluralidade de vozes e caminhos. Trata-se de uma busca pelo direito à diferença e a uma abertura para um pensamento-outro.

A negação do outro, que Santos e Menezes (2009, p. 23) caracterizam como pensamento abissal, isto é, quando não há a possibilidade da copresença dos dois lados da linha, onde o pensamento moderno ocidental divide o mundo humano do sub-humano. Há a tentativa de romper com essa lógica, o que Santos e Menezes (2009, p. 32) definem como a luta por um novo pensamento, um pensamento pós-abissal. Isso representa a aceitação e o respeito aos diversos conhecimentos e saberes que compõem as comunidades. Em outras palavras, sair das fórmulas, do pensamento hegemônico, paradigma positivista e emancipar o conhecimento local, legitimando as ações e as pretensões de um grupo de pessoas que fazem parte de uma localidade e possuem uma história. Ao romper com a lógica capitalista e colonizadora impregnada na concepção de estratificação, se concorda com Quijano (2005, p. 120):

A classificação racial da população e a velha associação das novas identidades raciais dos colonizados com as formas de controle não pago, não assalariado, do trabalho, desenvolveu entre os europeus ou brancos a específica percepção de que o trabalho pago era privilégio dos brancos. A inferioridade racial dos colonizados implicava que

não eram dignos do pagamento de salário. Estavam naturalmente obrigados a trabalhar em benefício de seus amos. Não é muito difícil encontrar, ainda hoje, essa mesma atitude entre os terratenentes brancos de qualquer lugar do mundo. E o menor salário das raças inferiores pelo mesmo trabalho dos brancos, nos atuais centros capitalistas, não poderia ser, tampouco, explicado sem recorrer-se à classificação social racista da população do mundo. Em outras palavras, separadamente da colonialidade do poder capitalista mundial.

Ainda considerando essa abordagem, o conceito de decolonialidade enxerga o outro, a outra possibilidade, a mistura de que não é possível manter todos dentro da mesma fórmula. Essa abordagem entende o método dedutivo e analítico que pode partir de uma situação específica ou geral e produzir outros resultados. Desconsiderando a lógica ocidental do Norte, de nortear, ao transcender o sentido da intolerância ou da indiferença (Neto; Goldman, 2021), parte-se para o “novo” conhecimento ou um conhecimento retido por uma lógica ocidental e colonial. Esse movimento não tem pretensão de produzir provas irrefutáveis, mas é movimento, e como tal, se apresenta conforme o contexto, história, cultura e tempo.

E aqui retomo o Encontro de Saberes (Neto; Goldman, 2021), onde o respeito reside não só nos rituais, mas no que vai além das nossas rasas noções de percepções:

O respeito requer uma arte e pensamos que ela é criada contra o fundo de não inocência implicado no acontecimento de um encontro, que pode ser um encontro ritual entre pessoas, animais e divindades, um encontro entre diferentes práticas religiosas, um encontro entre saberes etc. A arte do respeito, na maneira como procuramos pensá-la, é também a arte de criar conexões não inocentes com tudo aquilo que pode ser afirmado como importante.

Na medida em que se propõe atuar com respeito ao outro, compõe-se a abordagem qualitativa pois envolve a percepção de cada um na realidade em que estão inseridos. A lógica de quem vê de dentro para fora (Flick, 2009) importa nesse entendimento. Pensamento e ação progressista que vão além do decolonialismo<sup>7</sup>, pois parte de outra ideia, da lógica não de tirar ou descolonizar, mas de pensar diferente. Ou seja, na forma como determinada cultura, desenvolvida em determinada localidade, com uma geografia específica, com uma história singular e desejos únicos, se manifesta nas ações e falas dos atores inseridos nelas. É a valorização do conhecimento local porque respeita as práticas e saberes comunitários como fontes de conhecimento.

Essa análise qualitativa, com olhar analítico, não se compõe somente com hipóteses, mas está aberta às possibilidades de encontro com mais questões, o que dialoga com a

---

<sup>7</sup> Decolonialismo ou pós colonialismo, compreendem um conceito usado nas obras de Quijano (sociólogo peruano) onde o decolonial está ligado às lutas anticoloniais, ou seja, o termo se contrapõe ao colonialismo, como uma transgressão histórica da colonialidade.

necessidade de um conhecimento prévio do que se planeja estudar. Neste caso, em relação à Escola Canadá, o potencial de percepção sobre a realidade da comunidade vai além de um conhecimento prévio ou de uma imersão, mas compreende uma vivência. Ainda que pareça um antagonismo, tanto a Escola Canadá como a Escola Técnica de Agricultura foram criadas em um sistema conservador e tinham, como objetivo inicial - considerando-se os patronatos em sua gênese - o assistencialismo e a formação de capatazes rurais. Essa estrutura, que também é física, deu origem a um vilarejo que hoje é um bairro com identidade.

Esse antagonismo, de um lado apresenta seu aspecto conservador pois inicialmente aparenta exigir uma manifestação unilateral, com única intencionalidade. Mas, ao contrário, acaba revelando um aspecto libertador ao desafiar a intencionalidade em um contexto onde as diferenças e a constituição dessa história são consideradas na forma e conceito que ela é hoje. Em outras palavras: a abordagem qualitativa desempenha um papel fundamental no entendimento dos antagonismos, permitindo que os pesquisadores mergulhem nas complexidades e nuances de cada contexto, ajudando a encontrar maneiras mais informadas e holísticas de lidar com conflitos e disputas sociais. Santos (2009, p. 33) destaca que “a complexidade deste movimento é difícil de destrinchar na medida em que se desenrola ante os nossos olhos, que não conseguem abstrair-se do facto de estarem desse lado da linha e de olharem de dentro para fora”.

A análise qualitativa, nesse contexto, é uma ferramenta importante para a prática da decolonialidade, ao permitir que perspectivas subalternas e resistências sejam reconhecidas e consideradas na construção do conhecimento e na transformação das relações sociais. Considera-se que as manifestações decoloniais são diversas e ocorrem em várias esferas da sociedade e em diferentes contextos: em movimentos indígenas e reivindicação de territórios, na educação com questionamentos sobre currículos ou ainda com políticas de reparação e justiça social. E, também, nas epistemologias do Sul que propõem a valorização e incorporação de conhecimentos de diferentes regiões do sul global.

No cenário dessa pesquisa, a decolonialidade se manifesta por meio de percepções de quem estava a serviço da escola e quem utilizou-se desses serviços, com seus múltiplos olhares e os conceitos neles estão inseridos. É sobre o professor que ministrou suas aulas em um período conturbado da história do país e sobre o aluno que estudou nesse período. Ou ainda, a prática libertadora (Freire, 1996) em um contexto conservador e contrário.

### 1.3.2 Métodos participativos e ferramentas participativas

*“Eu não sou você  
Você não é eu  
Mas somos um grupo, enquanto  
Somos capazes de, diferenciadamente,  
Eu ser eu, vivendo com você e  
Você ser você, vivendo comigo.”  
Madalena Freire*

Demorei um tempo para perceber, no âmbito acadêmico, que meu ofício desenvolvido no âmbito profissional se tratava de uma metodologia estudada e incorporada nas pesquisas. A diferença aqui, mais uma vez, é que na pesquisa participativa exige-se uma imersão local visando captar informações, o que já acontecia estando na comunidade, facilitando a proposta de trabalho. Nesse sentido, as atividades que já estavam acontecendo foram incorporadas nesta dissertação, com um olhar crítico em relação aos aspectos socioeconômicos e ambientais do grupo em análise. Outro aspecto da pesquisa participativa é a diversidade de ideias e caminhos para a solução de problemas. O espaço conflituoso que caracteriza contextos particulares, onde cada ator tem sua manifestação considerada, possibilita a participação no processo de gestão. Entretanto, por outro lado, como defende Sen (2000), as decisões advindas dessas participações implicam em ideias sobre justiça e o a influência disso através das opiniões uns dos outros, situações que podem gerar inflexibilidade, desafiando mediações.

Considera-se que as atividades desenvolvidas numa instituição de ensino, as múltiplas experiências e olhares formaram uma rede multidisciplinar, somando-se às vivências e histórias da comunidade. Mas, para que esse processo se efetivasse e não fosse somente uma coleta de informações ou opiniões, o trabalho não se resumiu a um momento de reunião, mas ao somatório de momentos e discussões sobre o que se pretendia. As retomadas, retroalimentação e avaliação, incluindo os anseios do grupo, os caminhos e estratégias a serem seguidas, as ações e participação dos envolvidos, também foram consideradas. Concorda-se com Bracagioli e Dal Soglio (2022, p. 256): “Para que exista participação, deve-se assumir que as pessoas para quem a pesquisa é desenvolvida estão envolvidas efetivamente no processo, contribuindo no planejamento, no desenvolvimento, na gestão e na análise dos resultados”. Ao utilizar os conceitos desenvolvidos por Bracagioli e Dal Soglio (2022, p. 257) nessa pesquisa-ação e pesquisa-participativa, a prática que ocorreu no período de construção dessa pesquisa corrobora:

Além da participação na investigação sobre uma determinada realidade, objetivo mais comum à pesquisa-ação, a pesquisa participativa busca gerar novas perspectivas, tanto para os pesquisadores quanto para as comunidades, com base em processos conjuntos de construção do conhecimento. Assim, mesmo quando não aspiram por mudanças, as comunidades podem, através da pesquisa participativa, ter novas perspectivas e avanços nas suas práticas cotidianas.

A pesquisa participativa rompe com a lógica de poder vertical pois estabelece relações de maior equidade, considerando tempo, espaço e singularidades. Assim, existem alguns princípios baseados no estímulo à participação: a garantia de expressão, trocas, múltiplas perspectivas, descentralização, fortalecimento dos envolvidos, relações horizontais, entre outros que possam efetivar, de fato, a participação (Bracagioli; Dal Soglio, 2022). Ao optar-se pela participação, está intrínseca a ideia de que não há previsão, tampouco uma etapa específica ou estágio para se alcançar ou obter algum resultado. Volta a ideia do inacabado de Paulo Freire (1996) e das possibilidades quando o caminho é o diálogo, a troca. Portanto, esse processo não é rígido pois não protocolos lineares de investigação e observação. Trabalha-se com a ideia de uma proposta aberta e, conseqüentemente, daquilo que pode surgir na medida que se evolui o diálogo. Mapas mentais, linha do tempo, dinâmicas de motivação e construção de esquemas são ferramentas essenciais, mas sua aplicação depende do grupo e da forma como são propostas. Admite-se, nesse processo, mediações mais pontuais quando há descompassos ou conflitos. Cabe ressaltar que a participação deve fluir pela própria ação em si e não sob mecanismos de controle.

As ferramentas para a pesquisa participativa ser eficiente são múltiplas e deve-se avaliar o ambiente e os atores envolvidos, respeitando os limites e considerando as respostas iniciais como diagnósticos, verificando as possibilidades e, gradualmente, avançando nas propostas e proposições. Assim, a construção coletiva de linha do tempo, numa escuta cuidadosa dos atores, é importante. Isto permite a discussão e análise do que ocorreu em um determinado período, a partir dos resultados das decisões tomadas naquele momento. As possibilidades de incluir mapas mentais e painéis de palavras também podem ser consideradas, mas sobretudo, avaliar os momentos e as alternativas, incluindo nesse planejamento a retomada das novas informações coletadas no processo.

A utilização de métodos participativos na elaboração do Projeto Político Pedagógico (PPP) de uma escola é uma prática fundamental para construir um documento que reflita as necessidades, aspirações e realidade da comunidade escolar. Nessa construção, o desafio é elaborar um PPP que seja um instrumento coletivo, representativo e alinhado com os valores e objetivos da escola. No caso específico da Escola Canadá, como será abordado no próximo

capítulo, a participação da comunidade escolar nos últimos anos foi efetiva e determinante para a escola permanecer sendo agrícola. Um dos aspectos que validou essa vitória foi a presença dessas pessoas nas audiências públicas, onde suas manifestações e contribuições foram essenciais para garantir o projeto. As ações, que culminaram nas audiências públicas, foram diversas: assembleias de pais, alunos, professores e funcionários, além de reuniões com grupos de ex-alunos, garantindo uma ampla participação no processo e legitimando o movimento.

## 2 A TRAJETÓRIA - A HISTÓRIA

Na análise da trajetória, a proposta desta dissertação contempla a história mediante bibliografia e entrevistas, assim como o histórico da legislação no que diz respeito à criação e organização do ensino agrícola. Compreendendo a fase de criação dos patronatos até a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN, Lei Federal nº 9392/96), iniciamos uma nova perspectiva no tocante à Escola Agrícola, voltada à concepção de Escola do Campo.

### 2.1 ESCOLA AGRÍCOLA

Segundo Fausto (1995), no período imperial, 80% das pessoas estavam em atividades agrícolas no Brasil. Foi nesse momento que as escolas agrícolas foram criadas. A intenção era fornecer aos fazendeiros mão-de-obra porque a Lei do Ventre Livre, sancionada em 1871, traria essa necessidade. A lei permitia que os donos de fazenda na posse de escravos entregassem as crianças ao Estado ou ficassem com elas até completarem 21 anos para ceder-lhes a alforria.

Na Primeira República, os estados eram subordinados ao governo central, que dava seu apoio para a oligarquia mais poderosa de cada ente subnacional, a fim de reduzir as disputas locais entre diferentes monopólios. A necessidade de técnicas modernas na agricultura vinha no discurso de recuperação de alguns produtos no mercado internacional (Mendonça, 2013), adotando-se o modelo da França. A criação das fazendas-modelo iniciou nesse contexto com a regulamentação do ensino agrônômico, a partir do Decreto Federal nº 8.319, de 20 de novembro de 1910. Também instituiu aprendizados agrícolas, escolas médias, cursos ambulantes, escolas permanentes de laticínios, Escola Superior de Agricultura e Medicina Veterinária, Estações Experimentais, campos de demonstração e postos zootécnicos.

No Rio Grande do Sul, após nove anos da regulamentação do ensino agrônômico no Brasil, em maio de 1919, mediante contrato do governo federal com o diretor interino da Escola de Engenharia de Porto Alegre, foi instalado um patronato agrícola anexo a essa escola. O patronato, com caráter de ensino tarefairo, era destinado ao amparo de menores e funcionava nas Escolas de Engenharia, Zootecnia e Veterinária - dando origem à Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Este contrato, registrado no Tabelionato, foi com base no Decreto nº 13508, de 19 de março de 1919/PE - Poder

Executivo Federal (D.O.U. 31/12/1919), que criava o referido patronato como disposto em seu artigo primeiro que segue:

Art. 1º Fica criado no Estado do Rio Grande do Sul um patronato agrícola nas condições do estabelecido em Sylvestre Ferraz pelo decreto n. 13.112, de 20 de julho de 1918, para menores abandonados em número até 120, distribuídos em turmas de 20 pelas três estações de agricultura e criação e três estações zootécnicas fundadas de acordo a lei do Estado n. 163, de 9 de dezembro de 1913. (Brasil, 1919).

A segunda cláusula do contrato expressava que a organização deveria ser conforme os patronatos mantidos pelo Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio e a terceira cláusula reforçava essa submissão, bem como estabelecia o regime de internato. Esse contrato referia-se a todos os patronatos do Rio Grande do Sul. O patronato tinha como objetivo iniciar os candidatos às práticas agrícolas e anteceder à formação de capatazes. A organização dos patronatos era realizada, em sua maioria, por engenheiros e militares.

Não por acaso foram criados os patronatos agrícolas. A imigração no Rio Grande do Sul, no início do século XIX, também está relacionada com os patronatos, especialmente após a Independência do Brasil em 1822. O governo imperial brasileiro incentivou a vinda de imigrantes europeus para ocupar e desenvolver as vastas áreas de terra fértil no sul do país. A região sul, incluindo o estado do Rio Grande do Sul, foi uma das principais áreas de destino dos imigrantes em razão das condições climáticas e solo favoráveis para a agricultura.

É importante ressaltar que o patronato não estava concentrado em um único local; eram, pelo menos, nove filiais. Em 1923, segundo Soares (1997), havia 220 alunos do patronato e suas filiais espalhadas no Rio Grande do Sul. Nesse ano, os alunos concentraram-se em Porto Alegre, agora então alojados no Instituto Pinheiro Machado. E aqui, uma informação importante: a organização do patronato para atender esses estudantes era constituída para que todos os trabalhadores (professores, funcionários e servidores rurais) tivessem moradias na área do patronato, justificando a necessidade de atendimento não só dos alunos, mas também de acordo com o que a própria estrutura exigia para criações e plantações.

Em 1933 foi criada a diretoria do ensino agrícola com objetivo de administrar os estabelecimentos de ensino agrícola subordinados ao Ministério da Agricultura e fiscalizar os demais estatais e particulares. Mais tarde, transformou-se em superintendência sendo a partir desta fase que o ensino agrícola perde a característica de patronato enquanto instituição que

oferece amparo. Os menores desamparados passam a ser responsabilidade do Serviço de Assistência a Menores.

Em 1946 cria-se a Lei Orgânica do Ensino Agrícola, através do Decreto nº 9613. Esta lei favorece esse ensino pois as formações iniciais não são mais estanques, há uma continuidade. O primeiro ciclo era composto pelo curso de iniciação agrícola e mestria agrícola, cada um com duração de dois anos. O segundo ciclo era composto pelos cursos agrícolas técnicos e agrícolas pedagógicos. Foi nessa fase também que se separa o Ensino Médio do Ensino Superior porque o Ensino Agrícola passa a ter uma regulamentação e organização específica. Posteriormente, se dá origem ao Decreto nº 8319 de 20 de outubro de 1910, do Ensino Agrônômico, previsto pelo Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio para o ensino superior dessas matérias. Historicamente, observa-se uma distinção: um ensino para qualificação braçal e outro para a elite.

O ensino agrícola passou a ser subordinado à Secretaria de Educação do Estado em 1959, com o Decreto nº 10336, de 26 de fevereiro, através da subsecretaria do Ensino Técnico, que fazia parte da Superintendência do Ensino Agrícola, até então era de gerência da Secretaria de Agricultura. As Escolas de Mestria Agrícola faziam parte ainda do Ensino Médio. Com a reforma de 1971, a mestria passa a ser ginásial e seus quatro anos de formação são incorporados aos quatro anos de iniciação, passando do médio para o primário. O médio fica com o que se chamava colegial.

Nos anos 80, pós-ditadura, iniciam-se os movimentos sociais do campo e as discussões sobre educação do campo, reforçados em 1988 com a Constituição Federal. Porém, a escola agrícola permanece com sua estrutura oferecendo regime de internato aos alunos oriundos de localidades sem escolas com essa característica, filhos de pequenos agricultores e crianças em vulnerabilidade social. A escola agrícola, do segundo grau, é técnica. As escolas agrícolas de primeiro grau, que ainda mantinham suas estruturas de patronato, foram gradualmente sendo transformadas em Escolas Técnicas de segundo grau, ou sendo extintas. A abertura política e os direitos constituídos foram cada vez mais ganhando força e em 1996 é criada a segunda Lei de Diretrizes e Bases (LDB) e nela outras possibilidades. Em 1998, o Rio Grande do Sul criou a SUEPRO (Superintendência da Educação Profissional) com a Lei nº 11.123, de 27 de janeiro de 1998. E, em seu artigo sétimo expõe:

Estão compreendidas na área de atuação da Superintendência de Educação Profissional do Estado do Rio Grande do Sul - SUEPRO/RS as terminalidades de habilitação plena e parcial de 2º Grau e outros cursos de caráter profissionalizante formais e não formais, inclusive os oferecidos por escolas de 1º Grau, exceto os cursos de habilitação ao magistério (Rio Grande do Sul, 1988).

Esse artigo foi criado e redigido juntamente com representantes da Escola Canadá que, por sua área e característica, permanecia sob o gerenciamento da superintendência, com o intuito de garantir recursos e materiais específicos para continuidade de suas atividades. Dilce Teresinha Correa Gonçalves (informação verbal<sup>1</sup>) lembra-se que fez parte da elaboração. Nesta ocasião, ainda havia algumas Escolas Estaduais com esta característica que, gradualmente, foram transformadas em Escolas de Ensino Médio ou, extintas, restando, no Rio Grande do Sul, a Escola Estadual de Ensino Fundamental Canadá.

E, a partir dos anos 2000, a discussão sobre Escolas do Campo toma outra dimensão, com maior participação e movimentos sociais que emancipam o conceito da educação para a população do campo: do patronato às crianças negras, filhos de escravos, e, atendendo aos colonizadores, à discussão e implementação de uma educação voltada às comunidades tradicionais e as experiências contra hegemônicas.

### 2.1.1 Positivismo e neopositivismo

*“Os fortes vão na frente tendo a cabeça erguida e os fracos, humildemente, como na vida...”*  
Vinicius de Moraes

O positivismo é uma corrente filosófica e sociológica desenvolvida pelo pensador francês Augusto Comte (1991), no século XIX. Ele propõe uma abordagem científica para o conhecimento humano, baseada na observação empírica e na análise dos fatos. Algumas características podem ser destacadas: valorização da ciência como a principal fonte de conhecimento válido e confiável e o método científico de observação, experimentação e verificação de fatos, sendo a abordagem mais adequada para compreender a realidade.

A ênfase no empirismo, a objetividade e a neutralidade também são características dessa corrente. Mas é importante ressaltar que o positivismo também aciona uma lógica social. Comte, em particular, desenvolveu uma sociologia positivista que buscava compreender as leis e princípios que regem o funcionamento da sociedade. Nesse sentido, o progresso e a ordem social estavam relacionados ao método científico, relacionando diretamente o avanço da ciência ao progresso social e à melhoria das condições humanas. Ou, como postula Narváez (2014, p. 237):

---

<sup>1</sup> Fala de Dilce Teresinha Correa Gonçalves, na época supervisora da Escola, em entrevista concedida em julho de 2023.

El positivismo considera que no existe otro conocimiento que el que proviene de la experiencia, por tanto, niega la posibilidad de que la teoría puede ser una fuente de conocimiento y, es más, niega la posibilidad de que la filosofía contribuir al conocimiento científico (5,14,37). El neopositivismo es una simple reducción de la filosofía al análisis del lenguaje (5, 14, 38,39). En resumen, el positivismo y el neopositivismo son solo formas, matices o versiones del empirismo.

Passada a década de vinte e trinta, que teve influência da escolanovismo<sup>2</sup> e que pouco repercutiu nas práticas pedagógicas das Escolas Agrícolas, reinicia-se, então, na década de 60, agora como neopositivismo, o pensamento que embasou a Educação Tradicional/Tecnicista que justificou o pensamento positivista do desenvolvimento. O positivismo surgiu no Brasil no início do século passado e pregava o progresso, mas não a ascensão social. Sem ordem não há progresso, no discurso de cada um no seu lugar para que a engrenagem não falhasse.

Não muito longe dessa lógica e desse tempo, o neopositivismo surge. Conhecido como positivismo lógico ou empirismo lógico. Um movimento filosófico que surgiu no início do século XX e representava uma reinterpretação do positivismo clássico, incorporando elementos da lógica formal e da filosofia da linguagem. Além disso, o neopositivismo rejeitava a metafísica<sup>3</sup> como campo de estudo, considerada sem sentido e sem valor científico. Sob essa lógica filosófica, importa entender o cenário político a partir dos anos 60, contextualizando-o. O panorama político brasileiro apontava as consequências de anos anteriores com o pós-guerra e o governo de Juscelino Kubitschek. Este, que cedia às exigências dos Estados Unidos em relação à política de austeridade para estabilização, na contenção dos salários e no fim dos subsídios à importação de produtos como a gasolina e o trigo.

Em março de 1964, Goulart anunciou a revisão da Constituição visando ampliar os poderes ao executivo, fazendo com que a oposição se manifestasse com o dito estado de ilegalidade. Essa postura desencadeou o movimento político militar antiesquerdista e anti-janguista, que deu origem ao Golpe Militar de 31 de março de 1964. Os militares assumem o

---

<sup>2</sup>A Educação Tradicional baseada nos métodos da igreja católica, numa concepção burguesa de disciplina e conteúdo, continuou a existir como ainda hoje se encontram escolas nesses moldes de aprendizagem. A Escola Nova coexistia junto a uma pedagogia tradicional, porém tinha, basicamente, o trabalho voltado às necessidades da sociedade brasileira funcionando com réplica e miniatura da sociedade democrática. Os educadores de 1932 que assinaram o manifesto defendiam ainda: “[...] educação como uma função essencialmente pública; a escola deve ser única e comum, sem privilégios econômicos de uma minoria; todos os professores devem ter formação universitária; o ensino deve ser laico, gratuito e obrigatório” (Menezes, 2001).

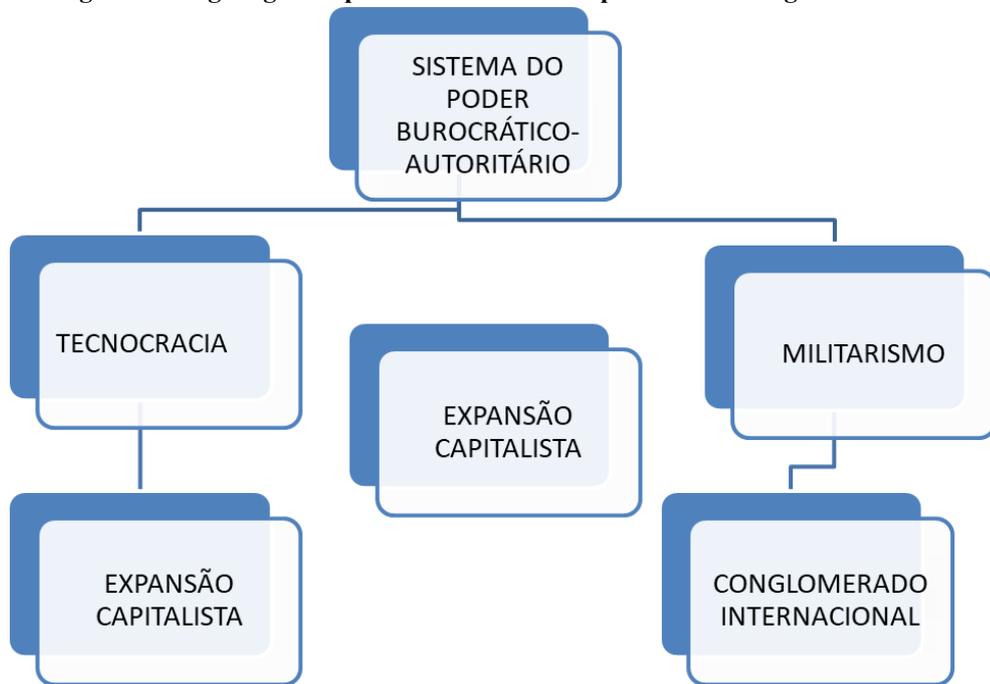
<sup>3</sup>No aristotelismo, subdivisão fundamental da filosofia, caracterizada pela investigação das realidades que transcendem a experiência sensível, capaz de fornecer um fundamento a todas as ciências particulares, por meio da reflexão a respeito da natureza primacial do ser; filosofia primeira. No *kantismo*, estudo das formas ou leis constitutivas da razão, fundamento de toda especulação a respeito de realidades suprassensíveis (a totalidade cósmica, Deus ou a alma humana), e fonte de princípios gerais para o conhecimento empírico.

poder nacional, instituem atos antidemocráticos sob um discurso nacionalista e se alinham com as ditas nações democráticas e livres, conforme Vieira (1987, p. 194):

[...] o Brasil assumia o compromisso com a democracia representativa, devendo preservar e ativar ‘as históricas alianças que nos ligam às nações livres das Américas’. Isso significava estabelecer nitidamente uma posição no conjunto das relações internacionais. Afinal para o Presidente Castelo Branco, os acontecimentos de 1964 vieram deter “a marcha acelerada do País para um regime totalitário, qual seja o comunismo ou comunizante”. O Brasil, portanto, fincava raízes no chamado mundo ocidental, aprofundando suas relações com os grandes países capitalistas.

Este período foi intitulado como “Milagre Econômico”, o modelo político-econômico tinha o formato exposto na Figura 2.

**Figura 2 - Organograma político-econômico do período do Milagre Econômico**



Fonte: Alencar, Capri e Ribeiro (1985, p. 317).

O organograma representa o modelo positivista. No topo está o autoritarismo, tendo a tecnocracia e o militarismo garantindo a manutenção da ordem. Em seguida a expansão capitalista, representando o progresso.

O período de 1945 a 1961 repercutiu nas décadas seguintes como plano de desenvolvimento do Brasil e dos acordos de cooperação técnica firmados entre os Estados Unidos e Brasil. Dentre eles, os acordos MEC USAID (1966 a 1968) – Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional (sigla em inglês) – foram implementados no

Brasil com a Lei nº 5.540/68. Foram esses acordos que redefiniram a estrutura da educação brasileira, tornando-se públicos em 1966, o que ocorreu após a LDB de 1961, ou seja, arbitrariamente ignorada pelo Regime Militar que havia sido instaurado. Segundo Araújo (2008, p. 52) tinha “uma intenção em legitimar um projeto de transformação modernizadora da educação imposta à nacionalidade brasileira, para direcionar sua racionalidade pelo modo de produção capitalista”.

Em 1962 foram criados o IPES (Instituto de Pesquisa e Estudos Sociais) e o IBAD (Instituto Brasileiro de Ação Democrática). O IPES era constituído por executivos de empresas multinacionais, empresários, profissionais liberais, altos funcionários governamentais, militares e membros da ESG (Escola Superior de Guerra) e o IBAD recebia recursos dos Estados Unidos. Eram os acordos MEC USAID que entraram em prática para o modelo de universidade-empresa e da preparação para o trabalho qualificado barato. Foram doze acordos efetivados nos anos de 64 a 68, com a ajuda do GTRU (Grupo de Trabalho da Reforma Universitária), sendo seus integrantes escolhidos pelo Presidente da República (BORTONE, 2013).

A mudança mais visível, que se tornou significativa pela imposição de tarefas e atitudes, foi a duração dos cursos primários, que eliminou um ano de estudos e acrescentou no currículo a disciplina de educação moral e cívica, diminuindo a carga horária da disciplina de história. Em 1964 foi criada a Lei nº 4464, conhecida como Lei Suplicy de Lacerda (Ministro da Educação na época), que suprimiu direitos e acabou com os movimentos estudantis em uma ação conjunta com os acordos ora firmados com os Estados Unidos.

Dentre esses acordos está a criação de uma agência específica subordinada ao Ministério da Agricultura e ao *Foreign Office* dos Estados Unidos da América, o Escritório Técnico de Agricultura Brasileiro-Americano (ETA). O ETA foi responsável pela redefinição do Ensino Agrícola e teve influência direta nas práticas extensionistas. Seu objetivo, de acordo com Mendonça (2009, p. 140) era “contribuir para o avanço econômico dos países subdesenvolvidos”. Assim, além da intervenção direta na educação de forma geral, a intervenção na agricultura e no ensino agrícola também se fez presente numa ação conjunta e articulada.

Inicialmente, esse projeto de desenvolvimento funcionava na formação de professores primários através da Universidade de Minas Gerais. De acordo com Pina (2011), a partir dos anos 70, os acordos do MEC USAID (1966 - 1968) funcionavam, inclusive, para acesso ao

serviço público, como conta Marta Marília Pacheco (informação verbal)<sup>4</sup>. Cada professor recebia um kit com instruções de como aplicar a aula e, antes de sua admissão, realizava uma prova que consistia no chamado “microensino” que, conforme explica Hila (2009, p. 36): “O microensino ou *micro-teaching*, desenvolvido na década de 1960, tinha como função básica possibilitar ao futuro professor a vivência de uma prática simulada de um determinado conteúdo”. Este consistia em “dar aula” aos colegas candidatos em dez minutos com início, meio e fim. Conta, também, que, como professora de OSPB (Organização Social e Política Brasileira) e Educação Moral e Cívica, era obrigada a cantar aos alunos: “[...] eu te amo, meu Brasil! Eu te amo [...]”. Esse microensino fazia parte do PREMEM (Programa de Expansão e Melhoria do Ensino Médio), sendo produto do planejamento encomendado à EPEM (Equipe de Planejamento do Ensino Médio). Segundo Araújo (2008, p. 53): “Estavam aí os três pontos principais do processo de ‘modernização’ da educação brasileira [...]”, referindo-se ao EPEM, PREMEM e a Lei nº 5692/71.

Em 1971 a Lei nº 5692 altera a estrutura anterior, passando o ensino primário a integrar as duas etapas com duração de oito anos; desapareceram os ramos profissionais existentes e o Ensino Médio passou a ser técnico, tendo como principal objetivo a profissionalização. Em curto e médio prazos, todas as escolas públicas e privadas desse nível deveriam tornar-se profissionalizantes. Instaurou-se a dúvida sobre como deveria-se ministrar as aulas, pois cabia ao governo brasileiro a responsabilidade de comunicar ao povo a importância deste projeto de desenvolvimento. Segundo Arroyo (2002, p. 23):

A lei número 5692/71 descaracteriza a escola e os currículos de formação. As licenciaturas desfiguraram seus mestres. Os currículos gradeados e disciplinares empobreceram o conhecimento, a escola e os professores. O peso central dado ao domínio dos conteúdos das áreas nas licenciaturas e o peso secundário dado ao domínio das artes educativas, reflete essa concepção e trato descaracterizado do ofício e do campo educativo que vem se alastrando por décadas. Reduzimos a escola a ensino e os mestres a ensinantes.

Essa lei teve como principal objetivo a criação de cursos técnicos, sucumbindo com o desejo de muitos de cursar a universidade pois acreditava-se que o ensino técnico profissionalizava o aluno para suprir as necessidades do mercado tecnológico, além de extinção de disciplinas como filosofia e sociologia. O professor teve sua função redefinida e, por vezes, substituída por um técnico. A Escola Agrícola passa, nesse período dos anos 50 aos 70, por mudanças significativas no que diz respeito a sua essência quando, principalmente,

---

<sup>4</sup> Fala Marta Marília Pacheco, professora de história da Escola Canadá nos anos 70, em entrevista concedida em julho de 2023.

deixa de ser subordinada à Secretaria de Agricultura e passa à Educação. Ainda que lento, foi um processo que não pode ser ignorado seja pela estrutura, seja pelo propósito.

Na agricultura, foi a Revolução Verde o sentido da produção em alta escala e o uso de agrotóxicos como ideia de crescimento econômico. Era o país do “ame-o ou deixe-o”, da bandeira da “ordem e progresso” onde, na escola, justificava-se que “não há progresso, sem ordem”. Em outras palavras, o paradigma positivista foi sendo memorizado para que a população “compreendesse” que o progresso viria se cada um fizesse sua parte, como nas linhas de montagem, no conceito de administração de Fayol (1916). Reforçando a desigualdade de classe e ensinando o povo a fazer e não a pensar. Era uma visão progressista e conservadora, ao mesmo tempo: pregava o progresso, mas não a ascensão social. Essa tendência liberal de administração educacional era conhecida como Administração do Consenso. Segundo Gadotti (1996, p. 107): “Seguiu a orientação para o estudo das ciências sociais e as ideias de que fenômenos sociais como os físicos podem ser reduzidos a leis e de que todo conhecimento científico e filosófico deve ter por finalidade o aperfeiçoamento moral e político da humanidade”. Era o período da educação tradicional tecnicista sob a inspiração filosófica do neopositivismo, como explica Saviani (1993, p. 25):

A educação será concebida, pois, como um subsistema, cujo funcionamento eficiente e essencial ao equilíbrio do sistema social de que faz parte. Sua base de sustentação teórica desloca-se para a psicologia behaviorista, a engenharia comportamental, a ergonomia, informática, cibernética, que têm em comum a inspiração filosófica neopositivista e o método funcionalista.

O neopositivismo eleva o positivismo a um grau mais extremo da cientificação, onde tudo pode ser explicado através do método científico e se não é porque ainda não foi observado. As escolas foram burocratizadas, compartimentando saberes. Já no início dos anos 80, ainda sob o comando dos militares, a Lei nº 7044 de 18 de outubro de 1982, em seu artigo 76:

Art. 76. A preparação para o trabalho no ensino de 1º grau, obrigatória nos termos da presente Lei, poderá ensejar qualificação profissional, ao nível da série realmente alcançada pela gratuidade escolar em cada sistema, para adequação às condições individuais, inclinações e idade dos alunos.

Essa mesma lei revoga a obrigatoriedade da realização do 2º grau com duração de quatro anos, optando pela finalização em três anos assim como tornou-se obrigatório a formação técnica. Observa-se aqui uma permanência da preparação para o trabalho que perdura nas escolas de 1º grau da época. No Rio Grande do Sul, nessa ocasião, eram 27 Escolas Agrícolas entre 1º e 2º Graus que, em sua estrutura continuavam a desenvolver as

atividades agrícolas como de costume, mantendo o regime de internato a quem necessitasse pela localidade.

Nos anos 80 a educação deixa os tempos da ditadura e o processo de redemocratização reascende os movimentos sociais. A educação passa por um processo de descentralização e há o reconhecimento do caráter excludente do Milagre Econômico. Na economia, o desequilíbrio evidencia o esgotamento do modelo “desenvolvimentista”. O estado se reconfigura e em 1988 é promulgada a Constituição que prevê a distribuição de recursos aos estados e municípios. Em 1989 cria-se o Consenso de Washington, um conjunto de medidas apresentada no *International Institute for Economy*, de cunho neoliberal para garantir o crescimento econômico e o desenvolvimento social dos países latino-americanos. Uma das ações era a privatização de estatais, condição para que cooperação financeira ocorresse. Ainda que o processo de transição tenha sido lento no que se refere à urgência da educação, a LDBEN nº 9392 de 1996 surge com muitas atualizações e leituras mais democráticas, oportunizando mudanças significativas em relação às leis anteriores, tendo como princípio básico o direito universal à educação.

### 2.1.2 Estrutura pedagógica

A estrutura pedagógica, que deu início às Escolas Agrícolas, foi organizada por decretos. Nessa seção serão apontadas essas legislações, bem como o resgate das disciplinas trabalhadas, a fim de apresentar como ocorriam as aprendizagens no contexto escolar histórico. Na primeira república, os patronatos eram organizados em seus currículos conforme mostra o Quadro 1.

**Quadro 1 - Grade Curricular Patronato**

Horas	7h30min – 8h 30 min	8h30min – 9h30min	9h30m- 10h30min
<b>I Classe</b>			
Segunda-feira	Tabuada e contas	Cônicas	Leituras
Terça-feira	Tabuada e contas	Cônicas	Leituras
Quarta-feira	Tabuada e contas	Cônicas	Leituras
Quinta-feira	Tabuada e contas	Cônicas	Leituras
Sexta-feira	Tabuada e contas	Cônicas	Leituras
Sábado	Música	Proleções	Ens. Cívico e moral
<b>II Classe</b>			
Segunda-feira	Tabuada e contas	Cônicas	Leituras

Horas	7h30min – 8h 30 min	8h30min – 9h30min	9h30m- 10h30min
Terceira-feira	Tabuada e contas	Cópias	Leituras
Quarta-feira	Tabuada e contas	Cópias	Leituras
Quinta-feira	Tabuada e contas	Cópias	Leituras
Sexta-feira	Tabuada e contas	Cópias	Leituras
Sábado	Música	Preleções	Ens. Cívico e moral
<b>III Classe</b>			
Segunda-feira	Aritmética	Ditados	Leituras
Terceira-feira	Gramática	História	Caligrafia
Quarta-feira	Aritmética	Ditados	Leituras
Quinta-feira	Gramática	História	Caligrafia
Sexta-feira	Aritmética	Ditados	Leituras
Sábado	Música	Preleções*	Ens. Cívico e moral
*Preleções: palestra com finalidade didática ou educativa; aula, lição.			

Fonte: Elaboração própria a partir de Soares (1997, p. 104).

A organização curricular dos patronatos era pensada para treinar, conforme pode-se perceber pela distribuição das disciplinas. Cópias, tabuada e leitura prevaleciam nas três horas destinadas aos estudos. O restante da carga horária do dia era composta pelas atividades de manutenção da propriedade, em outras palavras, com a mão-de-obra. “A institucionalização dos patronatos almejava atender as expectativas e ideários da República recém-inaugurada, com seus objetivos de civilização, regeneração e progresso, bem como os seus interesses higienistas, sociais e jurídicos-policiais da época” (Monteiro; Brazil, 2019, p. 03).

Os egressos desse curso poderiam seguir com a formação de capataz. É importante registrar que a Estação Experimental (Escola Agrícola) não era somente responsável pelo ensino sistemático, mas assistemático também, o qual era denominado de “ensino ambulante”. Nesse período, o ensino era profissionalizante e a escola era agrícola. E em 1922 o curso de capatazes deixa de ser elementar e passa a ser médio e secundário. E, a Escola de Engenharia encaminha para uma organização universitária, como discute Oliveira (2000). Nos anos 30 criou-se o Liceu Agrícola, que era composto por três cursos (todos de nível secundário):

- a) Curso Técnicos Rurais (Viamão);
- b) Curso Operários Rurais (Viamão);
- c) Curso de Iniciação Agrícola (Porto Alegre).

A estrutura curricular desses cursos era organizada de acordo com o Quadro 2.

Quadro 2 - Grade Curricular Liceus

Primeiro Ano	Segundo Ano	Terceiro Ano
Destinação	Destinação	Destinação
Francês	Latim	Latim
História da civilização	Química analítica e orgânica	Química agrícola
Geografia	Mineralogia e Geologia Agrícola	Agricultura Especial
Matemática	Agricultura Geral	Alimentação dos animais
Ciências Físicas e Naturais	Zootecnia Geral	Machos de zootecnia
Desenho	Serviços Agrícolas	Contabilidade agrícola e Economia Rural
Música	Serviços de zootecnia e industriais	Éticas e químicas da pele
XXXXXX	Serviços de oficina e usina	Serviços agrícolas: Viti, vini, silvi e jardinocultura.
vvvvvvv	vvvvvvv	Serviços de zootecnia: Agricultura e
vvvvvvv	vvvvvvv	Serviços de zootecnia

Fonte: Elaboração própria a partir de Soares (1997, p. 139-140).

**a) semestre de especialização:**

- Meteorologia,
- Topografia,
- Estudo e tratamento das moléstias dos vegetais,
- Máquinas agrícolas,
- Zootecnia especial,
- Alimentação dos animais;

**b) especializações:**

- Laticínios;
- Zootecnia;
- Vitivinicultura;
- Agricultura;
- Defesa sanitária vegetal.

A estrutura curricular dos liceus se diferenciava dos patronatos: enquanto este qualificava para a mão de obra aquele tinha como objetivo formar profissionais capacitados nas diversas áreas do setor agrícola, envolvendo desde a gestão de propriedades rurais até a implementação de técnicas inovadoras de cultivo, conforme se observa na disposição das disciplinas. Foi incorporando-se uma educação mais humanista com estudo de música, língua estrangeira e história da civilização (Oliveira, 2004).

Durante o Estado Novo (1937 – 1945), a regulamentação do ensino aconteceu em 1942, com a reforma Capanema, sob o nome de Leis Orgânicas do Ensino. Criou-se o SENAI

(Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial). O nome da reforma leva o nome do Ministro da Educação do governo Getúlio Vargas. Neste período foram criados os Decretos-Leis conforme mostra o Quadro 3.

**Quadro 3 - Decretos do período do Estado Novo**

Número	Tipo	Data	Objetivo
4.072	Decreto-lei	20/01/1942	Organizou o ensino industrial
4.049	Decreto-lei	22/01/1942	Instituiu o SENAI
4.244	Decreto-lei	09/04/1942	Organizou o ensino secundário em dois ciclos: o ginásial, com quatro anos, e o colegial, com três anos.
4.141	Decreto-lei	28/12/1942	Reformou o ensino comercial

Fonte: Elaboração própria.

No final do Estado Novo, durante o Governo Provisório, criou-se o SENAC (Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial). Nessa ocasião, o Ministro da Educação era Raul Leitão da Cunha, quem criou os Decretos-Leis conforme mostra o Quadro 4.

**Quadro 4 - Decretos do Governo Provisório**

Número	Tipo	Data	Objetivo
º 520	Decreto-lei	02/01/1946	Organizou o ensino primário regionalmente
º 520	Decreto-lei	02/01/1946	Organizou o ensino normal
º 621 e º 622	Decreto-lei	10/01/1946	Criaram o SENAC
º 612	Decreto-lei	20/09/1946	Organizou o ensino agrícola

Fonte: Elaboração própria.

Nos anos 40 o ensino profissional passou a ter regulamentação e em 1946, com o Decreto-lei nº 9613, de 28 de agosto, o Ensino Agrícola passa a ser desenvolvido em dois ciclos: 1. Curso de iniciação agrícola; e 2. Curso de mestria agrícola. A estrutura do ensino era: o Pré-Primário (até os sete anos); Primário (quatro a seis anos de duração); Ensino Médio: ginásio de quatro anos e colegial de três anos, ambos abrangendo diferentes modalidades (secundário, técnico-industrial, agrícola e comercial e normal). Conforme o Decreto nº 21.667, de 20 de agosto de 1946, o curso de Mestria Agrícola era desenvolvido conforme mostra o Quadro 5.

**Quadro 5 - Grade curricular curso de Mestria Agrícola**

Disciplinas de Cultura Geral <sup>9</sup>	Disciplinas de Cultura Técnica
Destumão	Agricultura
Matemática	Criação de animais domésticos
Ciências Naturais	Indústrias Agrícolas
Geografia do Brasil	Noções de veterinária e Higiene Rural
História do Brasil	Economia e Administração Rural
vvvvvvvv	Desenho Técnico

Fonte: Elaboração própria.

As disciplinas constitutivas do Curso de Mestria Agrícola tinham a seriação conforme mostra o Quadro 6.

**Quadro 6 - Disciplinas por série/curso de Mestria Agrícola**

Primeira Série	Segunda Série
Destumão	Destumão
Matemática	Matemática
Ciências Naturais	Ciências Naturais
Geografia do Brasil	Geografia do Brasil
História do Brasil	História do Brasil
Agricultura	Agricultura
Criação dos animais domésticos	Criação dos animais domésticos
Noções de veterinária e Higiene Rural	Noções de veterinária e Higiene Rural
Indústrias Agrícolas	Indústrias Agrícolas
Desenho técnico	Economia e Administração Rural
	Desenho Técnico

Fonte: Elaboração própria.

Observa-se que as disciplinas do curso de Mestria, que neste período constituía o ensino secundário, eram de carácter mais técnico e objetivo, excluindo-se a oferta de línguas, cultura e música. Os anos 50 e 60 foram especialmente décadas de implantação de práticas extensionistas em larga escala e de acordos bilaterais entre Brasil e Estados Unidos da América. A organização pedagógica das instituições agrícolas acompanhou as leis que a regiam. É a partir de 1961, com a LDB, que os currículos foram definidos porque abriram a possibilidade dos Conselhos de Educação assegurarem esse estudo, conforme o art. 5º da referida Lei: “São assegurados aos estabelecimentos de ensino públicos e particulares legalmente autorizados, adequada representação nos conselhos estaduais de educação, e o reconhecimento, para todos os fins, dos estudos neles realizados” (Brasil, 1961).

Esse cenário não tardou a emergir pois em 1966 o CFE<sup>5</sup> construiu a primeira parte da matriz curricular dos cursos e instituiu cinco disciplinas: português, história, geografia, matemática e ciências. A segunda parte, com disciplinas obrigatórias, ficou à cargo dos Conselhos Estaduais que indicaram: “desenho e organização social e política brasileira, ou desenho e uma língua clássica e uma língua estrangeira moderna; ou duas línguas estrangeiras modernas e filosofia, esta apenas no 2º ciclo” (Trevizoli; Vieira; Dallabrida, 2013, p. 08). E nas disciplinas optativas, escolhidas pelas escolas, no ginásial ficou: Línguas Estrangeiras Modernas, Música, Artes Industriais, Técnicas Comerciais e Técnicas Agrícolas; no colegial: Línguas Estrangeiras Modernas, Grego, Desenho, Mineralogia e Geologia, Estudos Sociais, Psicologia, Lógica, Literatura, Introdução às Artes, Direito Visual, Elementos de Economia, Noções de Contabilidade, Biblioteconomia, Puericultura, Higiene e Dietética (Souza, 2008).

Neste período aconteceu a transição do Mestria para o Ginásio. As grades curriculares, como eram chamadas, compreendiam as seguintes disciplinas: Matemática, Português, Geografia, História, Ciências, Educação Moral e Cívica, Desenho, Educação Física, Educação Artística, Técnicas Agrícolas, Educação para o Lar, Criações, Noções de Agricultura, Noções de Administração Rural e Inglês. De 1973 a 1974, acrescentaram as disciplinas de Técnicas Industriais, Técnicas Comerciais e OSPB (Organização Social e Política Brasileira). A estrutura passa a ser da seguinte forma:

- a) 1º grau: maternal, jardim da infância e ensino primário de 4 anos de duração;
- b) grau médio: ginásial: duração de 4 anos; colegial: duração de três anos e dividido em clássico e científico;
- c) secundário.
- d) em 1971 a estrutura passou para:
- e) 1º grau - duração de oito anos, incorporando o ginásial (que era de grau médio);
- f) 2º grau - duração de três anos, unindo o clássico e o científico;
- g) 3º grau - curso universitário.
- h) grau superior: graduação, pós-graduação, especialização e aperfeiçoamento e extensão.

O Ginásial e o Colegial eram cursos secundários. Foi com a LDB de 1961 que surgiu a obrigatoriedade de entrada com sete anos. E a criação dos supletivos para aqueles que eram mais velhos e não completavam os estudos na idade obrigatória por lei. A grade curricular comum para o 1º grau era assim composta: Língua Portuguesa, Matemática, Ciências

---

<sup>5</sup> CFE: Conselho Federal de Educação.

Naturais, História, Geografia, Educação Física, Artes (Música, Dança, Artes Visuais), Educação Moral e Cívica, Estudos Sociais e Educação Religiosa (em escolas confessionais). Na Escola Canadá mantinham-se as Técnicas Agrícolas, Educação para o Lar, Criações, Noções de Agricultura, Noções de Administração Rural, conforme a documentação arquivada na escola.

Em 1982 a Lei nº 7.044/82 reformulou a Lei nº 5.692/71 e retirou a obrigatoriedade da habilitação profissional no ensino de segundo grau. Nesta década, a grade curricular da Escola Canadá seguia, em sua base comum, as disciplinas estabelecidas pela estrutura do primeiro grau e, na sua parte diversificada, mantinha sua organização como Escola Agrícola, com disciplinas nas áreas de Agricultura, Pecuária e Transformação de Produtos. Ainda que tivessem tido algumas alterações, no início dos anos 90, a grade curricular das escolas brasileiras era semelhante à dos anos 80, baseada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1971. No entanto, algumas mudanças e adaptações ocorreram nesse período. Aqui está uma visão geral das disciplinas dessas escolas no início dos anos 90:

- a) ensino fundamental: Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História, Geografia, Educação Física, Educação Artística, Estudos Sociais, Ensino Religioso, Comunicação e Expressão, Língua estrangeira Moderna, Agricultura, Zootecnia e Indústrias Rurais<sup>6</sup>;
- b) ensino médio: Língua Portuguesa e Literatura, Matemática, Física, Química, Biologia, História, Geografia, Filosofia, Sociologia, Educação Física, Artes, Língua Estrangeira, Ensino Religioso e as disciplinas das áreas de zootecnia, agricultura e indústria rurais. Além dessas disciplinas, também foram enfatizadas habilidades transversais, como o desenvolvimento da capacidade de pesquisa, redação e pensamento crítico<sup>7</sup>.

Nos anos 1970 predominava um projeto para a formação profissional: as disciplinas de História e Geografia foram substituídas por Estudos Sociais, ignorando aspectos importantes da história brasileira, como o colonialismo, por exemplo, assim como as lutas sociais. E, pode-se perceber que, somente nos anos 90, a base curricular favorece a pesquisa e os temas transversais.

---

<sup>6</sup> Registros encontrados nos arquivos documentais da escola.

<sup>7</sup> Registros encontrados nos arquivos documentais da escola.

## 2.2 ESCOLA DO CAMPO

*“É caminhando que se faz o caminho”*

*Antônio Machado*

O termo Educação do Campo surgiu na década de 1990 no 1º Encontro Nacional de Educação da Reforma Agrária. O “1º Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária” (1º ENERA), realizado em julho de 1997, na Universidade de Brasília, registrou um manifesto: “Manifesto das Educadoras e Educadores da Reforma Agrária ao Povo Brasileiro”, considerando a relevância deste movimento junto às lutas sociais e à educação que se pautava na experiência dos acampamentos e assentamentos dos trabalhadores sem-terra. A educação acontecia em um contexto único do momento histórico: foi um espaço de articulação política e formação de redes de colaboração para o fortalecimento dos movimentos sociais que atuavam em prol dessa causa.

Esse primeiro encontro impulsionou a 1ª Conferência Nacional de Educação Básica do Campo, em um contexto de abertura histórica, ainda que o neoliberalismo estivesse atuando fortemente no cenário político. Depois desses eventos criaram-se políticas públicas, como a criação do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), em 1998, e a partir da 2ª Conferência Nacional de Educação do Campo, os Programas Saberes da Terra e a Licenciatura em Educação do Campo, cunhando esse termo a partir desse momento (Arroyo; Fernandes, 1999).

Esta década inicia com acontecimentos importantes na área social e econômica: a promulgação da Constituição de 1988, os movimentos sindicais, a redemocratização, o plano econômico para combater a inflação. Na esfera internacional, a reunificação da Alemanha. E foi nesse cenário de mudanças que aconteceu o encontro e a discussão sobre educação no Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra. A partir disso, o lançamento de pareceres e resoluções que atendessem os povos do campo foi ganhando força, deixando em segundo plano o modelo já institucionalizado que tinha como base a dinâmica social urbana. No Quadro 7 é possível observar as leis, resoluções e pareceres que avançaram no processo de reconhecimento da Escola do Campo.

**Quadro 7 - Legislação Escola do Campo**

<b>Tipo de Legislação</b>	<b>Assunto</b>
Parecer (Projeto de resolução) do CNE nº 36, de 04 de dezembro de 2001.	Projeto de resolução que fixa as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo.
Resolução do CNE nº 01, de 03 de abril de 2002.	Institui as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo.
Parecer do CNE nº 01, de 1º de fevereiro de 2006.	Pedagogia da Alternância nos Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFFA)
Parecer do CNE nº 03, de 18 de fevereiro de 2008.	Consolidação das políticas Públicas para a Educação do Campo e aperfeiçoamento do conceito de Educação do Campo.
Resolução do CNE nº 02, de 28 de abril de 2008.	Estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo.
Decreto nº 6755, de 29 de janeiro de 2009.	Formação continuada para professores leigos.
Lei nº 11947, de 16 junho de 2009.	PNAE e PNATE aos alunos de zonas rurais.
Decreto nº 7352, de 04 de novembro de 2010.	Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA
Lei nº 12695, de 25 de julho de 2012.	Inclui os polos presenciais da UAB no PDDE.
Resolução Ceed/RS nº 342, de 11 de abril de 2018.	Diretrizes Curriculares da Educação Básica nas Escolas do Campo e estabelece condições para a sua oferta no Sistema Estadual de Ensino.

Fonte: Elaboração própria.

A Educação do Campo surgiu da necessidade de diminuir as desigualdades a partir de uma educação que considerasse o contexto, a realidade, as necessidades e o desejo de comunidades rurais com especificidades e singularidades, incluindo seu espaço geográfico e suas possibilidades. Neste processo, a Pedagogia da Alternância surgiu a partir das casas familiares rurais oriundas na França em 1935 e no Brasil na década de 70, por meio da Resolução CNB/CEB/1/2006, estabelecendo como alternativa para a educação contemplar as especificidades das pessoas nas suas comunidades rurais e possibilitando um calendário ajustado aos tempos de cada contexto e propiciando uma maior proximidade entre família, comunidade e escola (Nosella, 2014).

Depois disso, a legislação ainda discute o conceito de Educação do Campo através do parecer CNE/CEB 03/2008 e consolida determinadas políticas públicas. Em 2010, a discussão ganha espaço com o Decreto nº 7352 com o PRONERA, sendo projetos de ensino voltados à Reforma Agrária. E, em 2011, o Governo Federal, através do Ministério da Educação, lança o

Programa Nacional de Educação do Campo, com o intuito de promover ações como: formação de professores no campo e ampliação do número de escolas em tempo integral. Segundo informações do Ministério da Educação, em 2013 o país contava com 73.483 instituições de ensino municipais e estaduais no campo, das quais 1.856 eram quilombolas e 2.823 indígenas. As demais 68.804 são escolas rurais ou unidades em assentamentos (MINC, 2013). Os esforços para que a Educação do Campo enquanto abordagem pedagógica seja reconhecida acontecem pela grande diversidade das populações rurais. Cultura, tempos, geografia e história são argumentos para a concepção de políticas públicas efetivas. A Educação do Campo praticada nas Escolas do Campo deve ter um olhar e um paradigma que não admite mais uma padronização de currículos. Ela deve buscar uma educação que seja significativa à realidade onde a escola está inserida, sobretudo considerando o desejo de desenvolvimento da comunidade local. Como modalidade, a Educação do Campo se diferencia do modelo urbano e busca uma formação mais contextualizada e significativa aos estudantes.

A legislação prevê possibilidades e desafios frente à proposta pedagógica alternativa que pode ser desenvolvida em uma escola rural, mas há a possibilidade da nucleação, comum em comunidades pequenas, onde o deslocamento de alunos a uma escola urbana é considerado e também está previsto na legislação (Decreto nº7352, 2010). Escolas urbanas que acolhem alunos do meio rural também são contempladas para atender esses estudantes em suas particularidades e interesses. Isso significa um avanço nas discussões sobre o papel da educação progressista. E, além da legislação específica, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9392/1996, foi alterada em duas situações significativas. Primeiro em 2013 pela Lei nº 12.796, no artigo 26, em que se estabelece a seguinte redação na LDB:

Art. 26. Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos. (Brasil, 2013).

Nesse artigo há ênfase no trecho “por uma parte diversificada”, pois considera-se as características peculiares de cada comunidade. E, em 2014, através da Lei nº 12.960, são incluídos mais conteúdos importantes sobre o tema:

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. Parágrafo único. O fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombolas será precedido de manifestação do órgão normativo do respectivo sistema de ensino, que considerará a justificativa apresentada pela Secretaria de Educação, a análise do diagnóstico do impacto da ação e a manifestação da comunidade escolar. (Brasil, 2014).

A inclusão, especialmente do parágrafo único nessa legislação, garante o direito e avanço sobre o entendimento de uma formação educacional que minimize as desigualdades porque trata o educando no seu contexto cultural e social. O crescimento da discussão e legislação sobre a Educação do Campo admite possibilidades e torna possível caracterizá-la. A Educação do Campo estabelece uma relação próxima entre o currículo e a aprendizagem vivida através da experiência pelos estudantes nas comunidades rurais. O conteúdo técnico científico deve ser adaptado a uma abordagem que dialogue com a vida no campo, como a inclusão de temas como agricultura sustentável e preservação ambiental, por exemplo. Além dos conhecimentos acadêmicos, devem ser incluídas práticas e vivências que fazem parte da cultura local, numa relação fluida com técnicas agrícolas ancestrais, receitas regionais, medicina popular, entre outros.

A Educação do Campo busca o fortalecimento da identidade e autoestima, bem como o senso de pertencimento da sua comunidade. Ela promove uma formação que valoriza o contexto e a realidade dos estudantes que vivem em áreas rurais, considerando suas tradições, cultura, modos de vida e vínculo com o meio ambiente. Nesse sentido, a integração com a comunidade fortalece os laços para o processo educacional ser significativo. As discussões levantadas a partir dos textos da LDB de 1996 e a evolução da legislação, especificamente sobre Educação do Campo, demonstra que essa educação supera barreiras de concepção e isolamento geográfico. Este, inclusive, considera que essa modalidade educacional pode ser desenvolvida na escola na cidade, se esta for próxima à nucleação da população.

### 2.3 OS CURRÍCULOS E AS GRADES

*Há escolas que são gaiolas  
Há escolas que são asas  
Rubem Alves*

A discussão sobre currículos não é nova. Nos anos 70 e 80 o debate sobre a estrutura curricular já estava presente nas análises das relações de poder e disputas teóricas. Por essa

razão, a proposta deste capítulo é conceituar o currículo e seu entendimento dentro do contexto histórico, resgatando, também, os mecanismos legais para elaboração e implementação dos currículos no Brasil. No que se refere à concepção, os currículos seguem a visão, filosofia e fundamentos que direcionam seu planejamento. É a base teórica e ideológica que orientam as decisões sobre o que será ensinado em sala de aula, a didática e o formato de avaliação dos estudantes. A definição é composta por diferentes perspectivas educacionais e crenças sobre o propósito da educação, objetivos de aprendizagem, características dos alunos e como o conhecimento é construído.

A LDB de 1961 já mencionava que a educação nacional deveria ser organizada com base em um currículo comum, contendo matérias e conteúdos básicos a serem oferecidos em todos os níveis de ensino. Depois, somente a LDB de 1996 foi mais enfática em relação ao tema, oferecendo flexibilidade quanto à realidade e necessidade dos educandos. Porém, as críticas sobre os currículos recaem justamente no ponto da sua elaboração e do caráter conteudista que privilegia uma classe em detrimento de outra. Foi nessa lógica, por exemplo, que os acordos MEC USAID funcionaram no Brasil na década de 70, entre 1966 e 1968. A Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, é um exemplo disso pois tratava da organização e desenvolvimento do ensino de 1º e 2º graus no Brasil. Ela teve um impacto significativo nos currículos escolares e na estrutura do sistema educacional da época, trazendo mudanças substanciais nos currículos do ensino fundamental e médio, promovendo a integração entre a educação geral e a educação profissional. Isso significou inserir o ensino técnico-profissionalizante no currículo do ensino fundamental e médio, buscando uma formação preparatória para o mercado de trabalho, objetivo do projeto de desenvolvimento do período da ditadura militar.

Segundo Saviani (1993), havia a proposta de uma pedagogia emancipatória, prevendo o final da ditadura militar e a possibilidade de as diretrizes educacionais não seguirem mais o projeto de governo, favorecendo as classes menos favorecidas, pois se acreditava nas mudanças que precisavam ocorrer nesse campo. Sobre este aspecto, Bourdieu (1998) considera que a escola se coloca como reprodutora de uma cultura elitista. Ele enfatizou o quanto as desigualdades sociais são perpetuadas e como o conhecimento, a educação e a cultura desempenham papéis importantes nesse processo. De acordo com o autor, o currículo é uma forma de reprodução das hierarquias sociais e culturais existentes.

[...] para que sejam favorecidos os mais favorecidos e desfavorecidos os mais desfavorecidos, é necessário e suficiente que a escola ignore, no âmbito dos conteúdos do ensino que transmite, dos métodos e técnicas de transmissão e dos

critérios de avaliação, as desigualdades culturais entre as crianças das diferentes classes sociais. Em outras palavras, tratando os educandos, por mais desiguais que sejam eles de fato, como iguais em direitos e deveres, o sistema escolar é levado a dar sua sanção às desigualdades iniciais diante da cultura. (Bourdieu, 1998, p. 53).

E sobre esse aspecto do favorecimento de currículos bem como o papel da escola nesse processo, Bourdieu (2007) entende que a estrutura curricular deve valorizar o conhecimento cultural diverso, considerando a variedade cultural em forma de arte, literatura, música e tradições culturais, buscando equilíbrio entre as formas de aprendizado. Teoricamente os currículos são desenvolvidos considerando os padrões nacionais ou regionais e as diretrizes educacionais estabelecidas pelas mantenedoras, conforme disposto na LDB de 1996 e, direcionadas pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) bem como as Bases Nacionais Comuns Curriculares.

A proposta desta pesquisa se inicia pelos PCN's, dispostos pela Lei de Diretrizes e Bases da educação nacional de 1996, onde proporcionou um amplo debate acerca das questões curriculares, estabelecendo diretrizes para todas as áreas do conhecimento. Em 2014 foi sancionada a Lei nº 13.005, que instituiu o Plano Nacional de Educação (PNE) para o período de 2014 a 2024. O PNE trouxe a necessidade de uma revisão e atualização das bases curriculares, a fim de alinhar os currículos às metas e diretrizes estabelecidas pelo plano. Elas são estratégias para o desenvolvimento da educação no Brasil, visando promover a qualidade, a equidade e a inclusão, orientando as políticas educacionais. Além de buscar, nas suas proposições, a melhoria da qualidade da educação em todos os níveis e modalidades, promovem a garantia do acesso universal à educação, a redução das desigualdades educacionais e a promoção da formação cidadã e do desenvolvimento humano.

O PNE também estabelece estratégias e mecanismos de monitoramento e avaliação para acompanhar o progresso na implementação das metas e das políticas educacionais propostas. Isso permite a identificação de desafios e obstáculos na concretização dos objetivos do plano, possibilitando a adoção de revisões e ajustes necessários ao longo do período de vigência. A revisão das Bases Nacionais Curriculares foi um processo que envolveu ampla consulta e participação da comunidade educacional. Em 2017, foi aprovada a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que estabeleceu os objetivos de aprendizagem e as competências a serem desenvolvidas pelos estudantes ao longo da educação básica, garantindo uma lógica que favoreça a aprendizagem considerando as necessidades dos alunos. Entretanto, o currículo, como base, acabou se estabelecendo como força controladora na medida em que

sua flexibilização esbarra em análises que não consideram a realidade onde a escola está inserida e sim projeções e avaliações externas que atendem ao objetivo da mantenedora.

O currículo em grade apresenta limitações pela padronização, memorização, falta de relevância, avaliações normatizadas e obsolescência no conteúdo. A abordagem de currículo como base remete à flexibilização, fornecendo diretrizes e princípios orientadores para a educação. Mas, para além das teorias e dos conceitos, segundo Arroyo (2011) há um acréscimo nas discussões atuais no que diz respeito ao currículo. Professores e alunos exigem ser reconhecidos como sujeitos sociais, portadores de saberes, onde se reconhece a importância da subjetividade e da singularidade de cada um, tendo como consequência o sentimento de pertencimento ao ambiente escolar e ao conhecimento construído, sendo significativo e dialogando com a realidade.

Essa nova concepção reforça a possibilidade de as histórias dos diversos sujeitos serem contadas como estratégias de lutas, trazendo no currículo de forma diferente, em múltiplas linguagens. Considera-se também a bagagem dos professores como sujeitos de identidade: essa junção de sujeitos sociais e suas experiências que se afirmam como território. Nesse sentido, Arroyo (2011, p. 262), postula “o direito a conhecimentos emergentes nos currículos”, o que considera urgente saber o lugar que se ocupa na sociedade e de onde vem sua voz, reconhecendo-se vivo em uma temporalidade.

A compreensão de que o currículo escolar não é um processo neutro ou objetivo, mas sim uma construção social sujeita a influências políticas, ideológicas e culturais, torna-se um campo de disputa. Neste campo de disputa, os diferentes atores e grupos sociais lutam para ter suas perspectivas, valores e interesses representados e legitimados nas práticas educacionais. Essa compreensão reconhece que o currículo não é apenas um conjunto de conteúdos e habilidades a serem transmitidos aos estudantes, mas também uma arena na qual se define quais conhecimentos são valorizados, quais visões de mundo são privilegiadas e como as relações de poder se manifestam na educação. Portanto, a concepção de currículo que aqui se considera, é uma reflexão crítica sobre as escolhas curriculares e seus impactos na educação (Bourdieu, 2007; Arroyo, 2011).

Nesse contexto, é fundamental que a construção do currículo considere a diversidade cultural, social e política dos estudantes e suas comunidades. Isso implica reconhecer e valorizar diferentes saberes, perspectivas e experiências, promovendo uma educação inclusiva e emancipatória. Além disso, essa concepção também destaca a importância da participação ativa de diferentes atores, como professores, estudantes, pais e comunidades na definição e implementação do currículo. Essa abordagem promove a democratização das decisões

curriculares, a fim de garantir uma educação mais justa, plural e comprometida com a transformação social. Ao promover um diálogo crítico e reflexivo sobre as escolhas curriculares busca construir práticas pedagógicas que respeitem a diversidade, valorizem as experiências dos estudantes e contribuam para uma formação cidadã e transformadora.

Dessa forma, perceber o currículo como libertador é considerar a perspectiva crítica da educação que visa transformar as estruturas opressivas. Essas estruturas opressivas são reafirmadas em currículos ou grades compartmentadas em disciplinas. Romper com essa lógica é mais que reestruturar, é possibilitar e promover a emancipação dos indivíduos. Essa abordagem é influenciada pela teoria de Paulo Freire (2005), no combate às desigualdades sociais e na conscientização crítica pois valoriza a equidade, a diversidade e os direitos humanos.

Para além de uma compreensão sobre as bases nacionais que orientam aquilo que se deve desenvolver nas escolas, é necessário refletir sobre a função das bases e dos planos e a quem eles estão atendendo. O Plano Nacional de Educação, embora seja um importante instrumento de planejamento e gestão da educação no Brasil, existem algumas variáveis que devem ser consideradas como: falta de recursos adequados, desigualdades regionais, descontinuidade política, avaliação e monitoramento limitados, enfoque excessivo em metas quantitativas, participação limitada da sociedade civil. Nessa lógica, a falta de consideração das desigualdades estruturais da educação prejudica a execução do planejamento prévio. Bourdieu (1998, p. 24) exemplifica:

Como sempre, a escola exclui; mas, a partir de agora, exclui de maneira contínua, em todos os níveis e cursos. Esconde a diversidade das coisas; que é estabelecimento indicado pelos orientadores escolares, é um lugar que reagrupa os mais desprovidos, para quem o diploma para o qual se preparam é um certificado sem valor. Outros tantos sinais de adesão manifestados diante da instituição escolar pelas crianças oriundas das famílias populares.

Os resultados não são fruto de mérito individual, mas profundamente influenciados por fatores sociais, como origem social, capital cultural<sup>8</sup> e acesso desigual a recursos educacionais. Bourdieu (1998) argumentava que o capital cultural tem um papel significativo na reprodução das desigualdades sociais pois as pessoas com mais acesso ao capital cultural tendem a ser privilegiadas na sociedade em relação àqueles com menos capital cultural. Ele

---

<sup>8</sup> Conceito sociológico desenvolvido por Pierre Bourdieu que se refere ao conjunto de conhecimentos, habilidades, valores e atitudes adquiridos por um indivíduo por meio da educação formal, experiências de vida e interações culturais (Bourdieu, 1998).

também analisou como as instituições sociais e o sistema educacional podem perpetuar essas desigualdades, favorecendo certas formas de capital cultural em detrimento de outras.

Destaca-se que essas críticas não invalidam a importância do PNE como um instrumento de planejamento e orientação para a educação no Brasil. No entanto, elas destacam a necessidade de superar desafios e aprimorar a implementação do plano, garantindo recursos adequados, promovendo uma participação mais ampla da sociedade civil, considerando as particularidades regionais e avaliando amplamente tanto os aspectos quantitativos quanto os qualitativos da educação. Outro aspecto a ser considerado é a ênfase do PNE em metas quantitativas como o aumento do acesso e da matrícula, sem dar a atenção necessária à qualidade do ensino e à redução das desigualdades educacionais. A revisão das Bases Nacionais Curriculares foi um processo que envolveu ampla consulta e participação da comunidade educacional, trazendo diferentes perspectivas e experiências e contribuindo para uma abordagem mais democrática e abrangente.

Nesse cenário, se busca nesta pesquisa transformar a ideia de currículo como mantenedor de status quo e seu papel fundamental para romper com essa lógica pois ele não é um conjunto neutro de conhecimentos e habilidades, mas um instrumento de poder que reforça as estruturas da sociedade. Nesse sentido, o currículo como processo cultural deve ser construído e contextualizado nas experiências culturais e sociais dos estudantes. Além disso, deve ser sensível e aberto para incorporar a diversidade de saberes e experiências presentes na sociedade. A educação deve se preocupar em promover a autoestima e a valorização da cultura dos estudantes, evitando a imposição de padrões culturais dominantes que possam aliená-los de suas próprias raízes culturais. Este deve ser um espaço onde ocorrem lutas e disputas por diferentes formas de conhecimento e poder onde determinados grupos sociais são invisibilizados em suas perspectivas ou marginalizados (Arroyo, 2011).

## 2.4 DESENVOLVIMENTO RURAL

Diante da proposta deste estudo, torna-se legítimo e necessário o reconhecimento dessa realidade, da historicidade local, dos currículos, tudo sob um olhar que encara o desenvolvimento baseado nas transformações sociais, mas também naquilo que se traduz como tradicional e, como postula Wanderley (2001, p. 89):

Mas há um outro olhar sobre estes mesmos processos. Sob esta outra perspectiva, as profundas transformações resultantes dos processos sociais mais globais – a urbanização, a industrialização, a modernização da agricultura – não se traduziram por nenhuma “uniformização” da sociedade, que provocasse o fim das particularidades de certos espaços ou certos grupos sociais. A modernização, em seu sentido amplo, redefine, sem anular, as questões referentes à relação campo/cidade, ao lugar do agricultor na sociedade, à importância social, cultural e política da sociedade local etc.

O entendimento de Desenvolvimento Rural (DR) e seu conceito para fins de análise deste estudo terá como reflexão também a temporalidade e o contexto histórico. É importante registrar que, ao longo da história, as transformações e compreensão sobre Desenvolvimento Rural estiveram e estão relacionadas com as políticas públicas e com a expansão do capitalismo. Assim, o resgate do que significou a expansão agrária e de capital no país se faz necessária para contextualizar e analisar as fases a linha do tempo, contribuindo para entender a área rural de Viamão bem como as características das instituições educacionais que o município abriga.

Conceituar e caracterizar o DR é trazer um olhar histórico sob as perspectivas ideológicas de cada governo. Nesse sentido, em relação ao período de análise dessa pesquisa, considerou-se o Desenvolvimento Rural a partir da Primeira República até agora. A Primeira República ou República Velha abrangeu o período entre 1889 e 1930 sendo marcado por uma série de mudanças políticas e econômicas após a queda da monarquia e a Proclamação da República. Durante esse período, o conceito de DR estava relacionado à consolidação do país como economia agrícola e ao papel central que o setor rural desempenhava na economia e na sociedade brasileira.

A era voltada para a produção de *commodities* agrícolas como café, borracha, cacau, algodão e açúcar. As produções aconteciam em grandes propriedades rurais, latifúndios e monoculturas, o que significava concentração de terra nas mãos de grandes proprietários rurais e distribuição desigual de terras, onde pequenos agricultores enfrentavam condições precárias de trabalho. Além disso, a economia era dependente do comércio externo, afetando significativamente a economia interna. Para aumentar a força de trabalho no campo e impulsionar a produção agrícola, houve um fluxo intenso de imigrantes europeus. A logística do transporte da produção era ferroviária.

O Desenvolvimento Rural e a economia, nessa fase, foram influenciados por um acordo político conhecido como “política do café com leite”, onde as elites políticas de São Paulo e Minas Gerais alternavam-se no poder, representando os interesses do setor cafeeiro paulista e do setor leiteiro mineiro. O DR não contemplava políticas abrangentes de inclusão

social ou de desenvolvimento sustentável. Após a Primeira República, o conceito de DR passou por diferentes estágios e evoluções, refletindo as mudanças políticas, econômicas e sociais ao longo do tempo. Iniciando pela Era Vargas (1930/1945), onde houve maior intervenção do Estado na economia. Foram criadas instituições como o Instituto Nacional do Café (INC) e o Instituto do Açúcar e do Alcool (IAA), visando regulamentar a produção e o comércio dessas *commodities*. Criaram-se, também, políticas para proteger os pequenos agricultores e os trabalhadores rurais, como a regulamentação do trabalho rural e a criação das leis trabalhistas. Apesar disso, o êxodo rural e a industrialização aumentaram.

A partir de 1956, no Governo de Juscelino Kubitschek, foi implementado o Plano de Metas, cujo objetivo era promover um rápido desenvolvimento econômico e modernização do país. O DR era baseado na política de modernização agrícola, com investimentos em pesquisas, tecnologia e infraestrutura rural. Foram criadas agências como a Embrapa (Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária). A construção de Brasília e os investimentos em rodovias, portos, aeroportos, usinas hidrelétricas e indústrias de base também tiveram destaque. E, diferente dos governos anteriores, Juscelino Kubitschek adotou a substituição de importações, incentivando a produção interna de bens industriais para reduzir a dependência de produtos estrangeiros. Porém, suas ações repercutiram no aumento da dívida externa e na concentração de investimentos na região Centro-Oeste em detrimento de outras regiões.

Na década de 70, no período do “Milagre Econômico”, o Desenvolvimento Rural estava relacionado à modernização da agricultura e na busca do aumento da produtividade no campo, ou seja, à continuidade de padrões como a concentração fundiária e a ênfase nas exportações de *commodities* agrícolas. Poucos investimentos foram direcionados para a promoção de um desenvolvimento mais equitativo e sustentável no campo. O foco do governo era na industrialização e modernização da economia, ficando o DR em segundo plano nessa fase. Apesar do crescimento econômico, o processo de modernização e concentração fundiária trouxe mais desigualdades sociais.

A partir da década de 80, houve maior enfoque na temática da Reforma Agrária e nas políticas de inclusão social. Foram implementados programas e políticas de incentivo à agricultura familiar, assentamentos rurais e acesso à terra para pequenos agricultores. Nas últimas décadas, o DR no Brasil passou a considerar cada vez mais a importância da agricultura sustentável e da conservação ambiental, sendo criados programas e políticas para promover a produção agrícola de forma mais responsável e equilibrada com a preservação ambiental. A relação entre educação e Desenvolvimento Rural no Brasil tem raízes históricas que remontam ao período colonial. Os paradigmas educacionais exercem um papel

fundamental no Desenvolvimento Rural, ao influenciarem diretamente a forma como a educação é concebida, estruturada e implementada nas áreas rurais. O Quadro 8, apresentado a seguir, mostra as convergências entre o Desenvolvimento Rural e a educação, demonstrando suas alterações históricas até os dias atuais.

**Quadro 8 - Políticas de Desenvolvimento Rural / Educação**

<b>Período Histórico</b>	<b>Concepção de Desenvolvimento Rural</b>	<b>Concepção de Educação</b>
1889/1930 Primeira República	Agroexportação. Concentração Fundiária. (Mielitz Neto, 2010).	Pensamento positivista, que valorizava o progresso científico e tecnológico. A educação rural começou a ser vista como um meio para promover a adoção de técnicas mais avançadas de produção agrícola. (Gadotti, 1996).
1930/1945 Era Vargas	Política de industrialização acelerada e substituição de importações. (Mielitz Neto, 2010).	Ênfase no ensino técnico profissionalizante, buscando mão de obra qualificada. Criação das Escolas Agrícolas. (Gadotti, 1996).
1956 - 1961 JK	Política de interiorização do desenvolvimento: direcionamento de investimentos para regiões mais afastadas. Programa de Metas para a Agricultura: com o objetivo estimular o desenvolvimento da agricultura brasileira e aumentar a produção de alimentos. Desenvolvimento do setor agroindustrial: instalação de agroindústrias e agropecuárias no país. Programa de Eletrificação Rural: com o objetivo de levar energia elétrica às áreas rurais para a modernização das atividades agrícolas. (Mielitz Neto, 2010).	Ênfase no ensino técnico e profissionalizante, visando preparar a mão de obra para atender às demandas da crescente industrialização do país. Foram criadas escolas técnicas e instituições de ensino voltadas para a formação de profissionais qualificados para a indústria e o comércio. (Gadotti, 1996).
1963-1965 Plano Trienal João Goulart	Criação do COLPAN (Comissão Nacional de Planejamento). Propôs a modernização do processo produtivo, sem êxito. (Mielitz Neto, 2010).	A Reforma Universitária de 1963 visava modernizar o ensino superior no Brasil. Criação dos Centros Integrados de Ensino Superior (CIES) e Plano Nacional de Alfabetização. (Gadotti, 1996).
1964- 1966 Golpe Militar	PAEG (Plano de Ação Econômica do Governo). Produção de alimentos, produção de matéria-prima, aumento das exportações, substituição de importações, redistribuição geográfica das populações rurais e treinamento de mão-de-obra. (Mielitz Neto, 2010).	Ênfase no ensino técnico e profissionalizante, visando preparar a mão de obra para atender às demandas da crescente industrialização do país. (Gadotti, 1996).
1968 - 1970 Governo Costa e Silva	Programa Estratégico de Desenvolvimento. Implantação da modernização dos sistemas de abastecimento e das mudanças tecnológicas. (Mielitz Neto, 2010).	Ênfase no ensino técnico e profissionalizante, visando preparar a mão de obra para atender às demandas da crescente industrialização do país. (Gadotti, 1996).

Período Histórico	Concepção de Desenvolvimento Rural	Concepção de Educação
1972 - 1974 Milagre Econômico I Plano Nacional de Desenvolvimento. 1975-1979 II Plano Nacional de Desenvolvimento.	O Milagre Econômico trouxe um crescimento acelerado da economia brasileira, mas o desenvolvimento rural durante esse período enfrentou desafios e desigualdades significativas. A falta de políticas efetivas de reforma agrária, a concentração de terras e a migração em massa para as cidades foram algumas das questões que tiveram impacto negativo no desenvolvimento rural do país. (Mielitz Neto, 2010).	Controle político e ideológico. O currículo escolar foi alinhado com os princípios da Doutrina de Segurança Nacional, visando promover a ideologia do regime e combater o que o governo considerava como ameaças subversivas. Acordos MEC-USAID. (Gadotti, 1996).
1980 Redemocratização	Crise econômica, endividamento rural, concentração fundiária e falta de políticas efetivas de reforma agrária. Ao mesmo tempo, surgiram movimentos sociais reivindicando mudanças no campo e programas foram implementados para promover o desenvolvimento rural e combater a pobreza. O desenvolvimento rural nos anos 80 refletiu as complexidades e desigualdades da sociedade. (Mielitz Neto, 2010).	Período de importantes mudanças e debates na educação brasileira. Expansão do ensino fundamental, com a universalização do acesso à educação básica. Foram criados programas e políticas para aumentar a matrícula de crianças na escola e reduzir os índices de analfabetismo. Movimento pela educação popular: criação de escolas comunitárias e iniciativas de educação não formal. Aumento da participação estudantil. (Gadotti, 1996).
A partir de 1990	Plano Real e estabilização econômica: que teve como objetivo estabilizar a economia e controlar a inflação. A estabilização econômica contribuiu para a melhoria das condições financeiras do governo e permitiu investimentos em diversas áreas, incluindo a educação. A estabilização econômica foi uma das bases do modelo neoliberal adotado no Brasil. A reforma do Estado com o intuito de reduzir o tamanho e a intervenção do governo na economia e políticas de ajuste fiscal e de enxugamento da máquina estatal. Incentivo ao setor privado. (Mielitz Neto, 2010).	Aprovada a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996), que revogou a LDB de 1971. Valorização da educação infantil, a instituição do Ensino Fundamental de nove anos e a ampliação da autonomia das escolas. Programa de Formação de Professores. Expansão do acesso à educação. Foram criados programas e políticas para aumentar a matrícula de crianças e jovens na escola, buscando a universalização do ensino fundamental e médio. Privatização do ensino: aumento da participação do setor privado na oferta de serviços educacionais. A privatização do ensino, especialmente no ensino superior, tornou-se mais frequente nesse período. Avaliação educacional: implementação de sistemas de avaliação educacional em nível nacional, como o SAEB (Sistema de Avaliação da Educação Básica) e o ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio), com o objetivo de avaliar a qualidade da educação e subsidiar políticas públicas. Globalização e internacionalização. Tecnologias educacionais. (Gadotti, 1996).

Fonte: Elaboração própria.

A partir dos anos 1990, o Brasil testemunhou uma série de movimentos sociais no campo que buscavam a defesa de direitos, a luta por melhores condições de vida e a resistência contra diferentes formas de opressão enfrentadas pelas populações rurais. A partir desta década também surgiu o movimento da Educação do Campo. O contexto histórico do surgimento do termo “educação do campo” está relacionado a várias questões, mas principalmente com a luta pela reforma agrária. O Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra (MTST) e outros movimentos sociais que lutavam pela reforma agrária e pelos direitos das populações rurais perceberam a necessidade de uma educação que fosse mais alinhada com as necessidades do campo, assim como o Movimento dos Atingidos por Barragens (MAB) que passaram a defender explicitamente uma educação que atendesse aos interesses e valores das comunidades rurais.

Considerando o contexto político e econômico do município de Viamão, é importante observar que, antes a justificativa estava pautada nas atividades inerentes ao local - considerado agrícola. Atualmente, se pauta nas transformações sociais, políticas e econômicas, bem como na necessidade de se repensar o conceito de desenvolvimento rural. Este não comporta mais somente o desejo do produtor de continuar na atividade agrícola ou da necessidade de um projeto que dê continuidade e favoreça a permanência do jovem no campo, mas, sobretudo, sobre o modo “de vida e modos de pensamento” (Mignolo, 2017).

Assim, aqui compreende-se o conceito de desenvolvimento como o resultado das qualificações e desejos das pessoas, associado à capacidade de cada um satisfazer suas necessidades básicas e sua participação na comunidade. E que esse desenvolvimento está relacionado com as oportunidades e possibilidades que cada um possa ter, conforme Amartya Sen (2000, p. 29):

O desenvolvimento tem que estar relacionado sobretudo com a melhoria da vida que levamos e das liberdades que temos razão para valorizar não só torna nossa vida mais rica e mais desimpedida, mas também permite que sejamos seres sociais mais completos, pondo em prática nossas volições, interagindo com o mundo em que vivemos e influenciando esse mundo.

Nessa lógica, o desenvolvimento também é marcado por diferentes capacidades de poder e interesses articulados por meio de processos históricos de estruturação de redes. Esse “desenvolvimento”, segundo Ribeiro (2008), abarca diferentes visões e posições políticas, variando do interesse na acumulação de poder econômico e político a uma ênfase na redistribuição e igualdade. A proposta aqui não é apontar o correto e o incorreto, mas convergir e promover uma leitura das possibilidades de cada realidade. Ou ainda, filosofar

sobre as ideias de Paulo Freire que defendeu uma educação que desenvolvesse a consciência crítica do aluno, para além do aprendizado de conteúdo. Em outras palavras, parafraseando Paulo Freire: “Não basta saber ler mecanicamente 'Eva viu a uva'. É preciso compreender qual a posição que Eva ocupa no seu contexto social, quem trabalha para produzir uvas e quem lucra com esse trabalho” (apud Gadotti, 1996, p. 255).

Importa ainda uma reflexão acerca da sociologia das ausências (Santos, 2004), para justificar ou entender um movimento que não é linear e tem como consequência o embate dos “ausentes”, rompendo com a lógica positivista ainda muito impregnada, principalmente em ambientes e localidades que predominavam atividades hegemônicas. Nesse sentido, dialoga-se com os estudos de Freire sobre oprimidos e opressores, bem como saberes diferentes frente à uma classificação social considerada imutável, no contexto de “Ordem e Progresso”.<sup>9</sup>

A proposta de alinhar o Desenvolvimento Rural com a educação não pertence ou é limitada a uma localidade caracterizada como rural, mas considera muito a perspectiva das pessoas, ou seja, seu entendimento de desenvolvimento. De acordo com Santos (2004), as desigualdades regionais, especialmente em áreas menos dinâmicas, são resultado da divisão social do trabalho e da articulação em áreas que buscam o acúmulo de capital. Isso reforça as disparidades socioespaciais e regionais preexistentes. Mas as discussões sobre o “novo rural”, reconhecem que as áreas rurais não são estáticas e estão passando por mudanças significativas para se adaptar aos desafios e oportunidades do mundo contemporâneo (Silva, 1999).

Essa transformação do meio rural brasileiro reflete as mudanças sociais, econômicas e culturais em curso no país, à medida que as áreas rurais se tornaram mais conectadas às áreas urbanas e desempenham um papel diversificado na economia e na sociedade. Isso também destaca a importância de reconhecer a complexidade e a diversidade do meio rural e de adotar abordagens flexíveis nas políticas e estratégias de desenvolvimento rural. A legislação caracteriza Escolas de Campo que também podem estar localizadas geograficamente em meio urbano. E atentar para a necessidade dessa população, além do papel da Empresa de Assistência Técnica e Extensão Rural (EMATER/RS), por exemplo, como suporte técnico, é, em outras palavras, a inclusão social em sua base.

Neste sentido, justifica-se a necessidade de pensar em Desenvolvimento Rural como área de estudos, de forma holística, considerando que o rural, como postula Kageyama (2008), não é sinônimo de agrícola. Entende-se que a pluralidade proporcionada pelo rural vai além da produtividade quando se considera a diversidade de saberes. Nessa lógica, o Programa das

---

<sup>9</sup> Inscrição na Bandeira do Brasil, lema do positivismo, criado por Augusto Comte.

Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD, 1999, p. 16) postula: “O desenvolvimento humano consiste no processo de ampliação das escolhas das pessoas”. É ao repensar o desenvolvimento, na visão de Sen (2000, p. 04) que:

A visão do desenvolvimento como um processo integrado de expansão de liberdades concretas imbricadas umas nas outras permite a apreciação simultânea do papel vital de muitas instituições diferentes, incluindo mercados e organizações relacionadas, governos e autoridades locais, partidos políticos e instituições cívicas, sistemas educacionais, meios de comunicação etc.

Assim, ter o entendimento e o conhecimento dos anseios de uma determinada comunidade é a possibilidade de desenvolver e pensar em projetos. Entender o caminho e o processo, aqui, é muito mais relevante do que o próprio resultado. Considera-se também que, na medida em que todos tenham claros os objetivos, o desenvolvimento deixa de ser algo abstrato que se enxerga futuro, tornando-se compromisso e engajamento de uma sociedade no presente. Conforme explica Ribeiro (2008, p. 110): “o campo do desenvolvimento é constituído por atores que representam vários segmentos de populações locais (elites locais e líderes de movimentos sociais, por exemplo) [...]” e, nesta lógica o autor menciona “as características das intervenções institucionais”, que avançam ou não no campo do Desenvolvimento Rural.

Nesse contexto, considerando os atores envolvidos e suas diversas perspectivas, é necessário encontrar ou construir uma base de desenvolvimento que minimize as desigualdades e a exclusão social, apontando para a importância de considerar-se as diferenças e a diversidade dos coletivos humanos no DR. Justificando o conhecimento e a leitura dos currículos, Arroyo (2011, p. 262) destaca: “Rostos apagados, será fácil descobrir que os currículos favorecem que os rostos de alguns coletivos apareçam na história, e que os rostos de outros coletivos humanos segregados se apaguem, se percam”.

Esse pensamento de Arroyo (2011) destaca a questão da desigualdade presente nos currículos e na construção da história e, além disso, ressalta como a seleção de conteúdos, perspectivas e narrativas nos currículos pode perpetuar a marginalização de certos grupos, enquanto promove a visibilidade e o destaque de outros. O alinhamento da educação com a proposta de desenvolvimento perpassa o entendimento de um conceito fechado sobre o DR. Isso porque discorre sobre o reconhecimento da diversidade, incluindo diferentes identidades étnicas, culturais, de gênero, religiosas e socioeconômicas presentes nas comunidades rurais, evitando a reprodução de estereótipos e preconceitos que possam marginalizar grupos específicos. O respeito às tradições e saberes locais é essencial para uma abordagem mais

sustentável e eficaz no desenvolvimento, porque com ele se fortalece o combate à discriminação. A reflexão sobre o apagamento de certos coletivos humanos nos currículos também nos leva a questionar e combater a exclusão social presentes na sociedade. Promover a igualdade de oportunidades e direitos é fundamental para o desenvolvimento rural e humano sustentável.

## 2.5 PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO

O Projeto Político Pedagógico é um instrumento fundamental no contexto educacional pois estabelece as diretrizes e os princípios que direcionam as ações de uma instituição de ensino. É um documento que define os objetivos, as metas, as estratégias pedagógicas e os valores que guiam a atuação da escola. O Projeto Político Pedagógico (PPP) como um conceito formal e estruturado começou a ganhar relevância no Brasil a partir da década de 1980, especialmente com a promulgação da Constituição de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996. Esses marcos legais estabeleceram diretrizes para a organização da educação no país, e o PPP tornou-se um importante instrumento para a gestão das instituições de ensino.

No entanto, é importante destacar que a ideia de um Projeto Político Pedagógico, em sua essência, está relacionada à história da educação e à concepção de uma educação mais reflexiva e contextualizada. A concepção de que as escolas deveriam ter um planejamento que contemplasse seus princípios e valores, além das práticas pedagógicas, vêm de movimentos pedagógicos e filosóficos anteriores. Além disso, esse instrumento de planejamento ajuda a traçar um projeto de futuro para a instituição, indicando seus propósitos e aspirações. Nesse sentido, o Projeto Político Pedagógico é uma ferramenta essencial para a gestão e a organização da instituição de ensino. Ele reflete a visão de educação da escola e direciona suas ações para uma formação integral dos estudantes, considerando sua formação acadêmica, cidadã e social. Nele estão alguns conceitos-chave importantes para sua elaboração, como:

- a) planejamento educacional: ferramenta desenvolvida com objetivo de traçar a identidade da escola, sua missão, visão e valores, bem como as ações e práticas pedagógicas que serão adotadas para alcançar os objetivos educacionais;
- b) participação e coletividade: meio de elaboração do documento, o PPP deve ser elaborado envolvendo toda a comunidade escolar, incluindo professores, funcionários, alunos e pais. O diálogo e a participação são essenciais para garantir a representatividade e o comprometimento de todos os envolvidos com o projeto;

- c) realidade: a contextualização sociocultural e as necessidades específicas da comunidade onde a escola está inserida devem ser consideradas no momento da elaboração das metas e das estratégias, garantindo assim, a valorização dos saberes e as práticas da comunidade;
- d) princípios pedagógicos: o PPP deve estabelecer os princípios pedagógicos que orientam a prática educativa, como a interdisciplinaridade, a inclusão, a diversidade e autonomia, bem como os temas emergentes vivenciados na sociedade como um todo;
- e) avaliação e monitoramento: os critérios de avaliação são fundamentais para entender como o processo educacional está acontecendo. A avaliação como um diagnóstico permite a análise e evolução das metas estabelecidas, promovendo continuidade e melhorias.

A partir da década de 1980, houve um maior impulso para a implementação do PPP nas escolas, buscando uma gestão mais democrática e participativa que envolvesse todos os atores da comunidade escolar na construção coletiva do projeto educativo da instituição. Nesse sentido, o PPP é um tema amplamente estudado e discutido na área da educação e diversos autores contribuíram com reflexões e análises sobre o assunto. Numa perspectiva libertadora, Paulo Freire defendia a participação e considerava a realidade onde o sujeito estava inserido. Contextualizando o sujeito no processo (Gadotti, 1996). Além de Paulo Freire, Libâneo (2004, p. 56) considerava o PPP como um plano: “[...] que detalha objetivos, diretrizes e ações do processo educativo a ser desenvolvido na escola, expressando a síntese das exigências sociais e legais do sistema de ensino e os propósitos e expectativas da comunidade escolar”.

Ele enfatizava o papel da escola na formação integral do educando. As ideias e perspectivas que circundam o PPP são fundamentais para enriquecer o debate e a prática em torno desse documento, sendo um instrumento essencial para a construção de uma educação mais significativa e transformadora. Atualmente, o PPP é um documento obrigatório, conforme a LDB, em seu artigo 12, inciso VI, e fundamental para todas as instituições de ensino no Brasil, sejam elas escolas públicas ou privadas. Principalmente porque está diretamente relacionado com uma gestão democrática, se tornando uma ferramenta essencial para a gestão escolar, ao orientar as ações pedagógicas e administrativas da escola.

### 3 DA RAPADURA DO MESTRIA À RAPADURA DO CAMPO

Uma característica que identifica as duas escolas agrícolas coirmãs - ETA e Canadá - é a produção das rapaduras de leite. Os registros, ainda guardados na escola, mostram a história da sua criação bem como os relatos das pessoas entrevistadas.

Conforme Sílvio Terra (informação verbal)<sup>1</sup>, a rapadura mantém uma tradição e, pelos relatos, permanece com a mesma estrutura. A rapadura, mais do que o iogurte, o queijo e o doce de leite, identifica as instituições. Talvez porque seja o único produto possível de identificar a origem: eis o encantamento dessa história. Neste capítulo inicia-se o resgate da história da Escola Canadá e suas alterações para uma Escola do Campo, considerando tanto sua estrutura física e os projetos desenvolvidos ao longo do tempo, assim como as pessoas que fazem parte dessa trajetória. Assim, serão atendidos aos objetivos específicos de identificar a percepção dos trabalhadores nas mudanças ocorridas e caracterizar os desafios contemporâneos da implantação da Educação do Campo na Escola Canadá. Nessa lógica, há um paralelo que retoma a história já descrita da Escola Agrícola com a Escola Agrícola (Canadá) e Escola do Campo com a Escola do Campo (Canadá).

#### 3.1 A ESCOLA AGRÍCOLA

Escola de Mestria Agrícola, ou somente Mestria, num enunciado carinhoso à uma instituição que pertence a uma localidade com uma história que construiu pertencimento. Assim era conhecida a Escola Canadá. Os moradores mais antigos demoram a associar que o “Mestria” se chama Canadá. O cartão postal da Escola Canadá continua sendo o prédio, intitulado Casarão. Imponente construção datada de 1919, pertencia à Escola de Engenharia, onde funcionava a estação de solos da Faculdade de Agronomia.

---

<sup>1</sup> Aluno da primeira turma da Escola Canadá, em 1957, e ex-aluno também da Escola Técnica de Agricultura Leonel de Moura Brizola. Entrevista concedida em julho de 2023.

**Figura 3 - Casarão início século passado**



Fonte: Arquivo da escola.

**Figura 4 - Casarão 2023**



Fonte: Arquivo da escola.

Nesse estilo arquitetônico da época, a predominância de gêneros como o historicismo<sup>2</sup>, o ecletismo<sup>3</sup> e o neoclássico<sup>4</sup> refletiam a ideia de progresso e ordem defendida pelo positivismo, buscando uma linguagem que transmitisse solidez, harmonia e valores tradicionais.

A denominação Mestria surgiu porque era assim estruturado o ensino quando a escola foi criada em 1957. A Escola de Mestria Agrícola, localizada no bairro Passo do Vigário, em Viamão era responsável pela produção de rapadura, doce de leite, queijo e iogurte, produtos e

<sup>2</sup> O historicismo era caracterizado pela retomada de estilos arquitetônicos do passado, como o neogótico, o neorromânico e o neorenascentista. Os prédios construídos nesse estilo apresentavam características arquitetônicas de épocas anteriores, adaptadas aos gostos e às necessidades da época. (Pereira, 2005).

<sup>3</sup> O ecletismo, por sua vez, incorporava elementos de diferentes estilos em uma única obra, resultando em uma combinação de referências arquitetônicas diversas. Nesse sentido, era comum ver a utilização de elementos neoclássicos, renascentistas, barrocos e outros em um mesmo edifício, refletindo a busca por uma síntese das diferentes tradições arquitetônicas. (Pereira, 2005).

<sup>4</sup> O neoclássico também teve influência no período positivista, remetendo à estética da Grécia e de Roma antigas. Caracterizado pela simetria, proporções equilibradas e elementos ornamentais clássicos, o neoclássico transmitia uma sensação de solidez, harmonia e grandiosidade, elementos que se alinhavam aos ideais positivistas de ordem e progresso. (Pereira, 2005).

produções coirmãs da Escola Estadual Técnica de Agricultura Simplício Alves de Carvalho, a ETA, hoje não mais Simplício, mas Leonel de Moura Brizola, em homenagem a seu ex-aluno mais ilustre e que muito fez às duas instituições.

Embora a frequência de alunas mulheres não fosse impedida, sua estrutura era para atender alunos de outras localidades e municípios. A escola teve sua origem nos patronatos de cunho assistencialista e no atendimento à população de imigrantes. Até 1956 o curso de Iniciação Agrícola estava situado em Porto Alegre, na Chácara das Bananeiras e, em 1957 mudou-se para a Estação Experimental onde passou a chamar-se Escola de Mestria Agrícola Canadá. Conta-se que o nome Canadá foi em razão da visita de representantes da embaixada canadense na escola. Diz-se que gostaram tanto do que viram que doaram animais, P.O<sup>5</sup> e implementos, dando início ao plantio atual da escola.

Quando as Escolas Agrícolas foram criadas não havia uma Lei de Diretrizes e Bases para Educação Nacional. A escola técnica de agricultura Leonel de Moura Brizola, por exemplo, iniciou-se nas escolas de engenharia no período imperial quando em 1883 foi fundada a Escola de Agronomia e Veterinária Eliseu Maciel, hoje integrada à Universidade de Pelotas. Por Decreto nº 906, de 14 de maio de 1906, organizava-se na Estação Agrônômica Experimental (localizada na Chácara das Bananeiras, onde hoje é o presídio central, no bairro Partenon, em Porto Alegre), o ensino agrícola rural, criando-se uma escola de capatazes. O acervo desta escola foi anexado à Escola de Engenharia em 1910, mediante termo de transferência, assinado em 1º de novembro, na Secretaria de Estado de Obras Públicas. É essa a data que a ETA comemora como data de sua criação, mas somente em 1917, através do Decreto nº 2283 de 10 de julho, que se firmou a sede definitiva no Passo do Vigário, onde é até hoje. É importante registrar que a escola era subordinada à Secretaria da Agricultura, conforme trecho da ata de colocação da pedra fundamental:

Aos quatorze dias do mês de maio do ano de mil novecentos e doze, vigésimo terceiro da proclamação da República, no lugar denominado Passo do Vigário, município de Viamão, Estado do Rio Grande do Sul, em terrenos pertencentes à Escola de Engenharia, às dez horas da manhã, com a assistência do Exmo. Sr. Dr. Pedro de Toledo, Dignº Ministro e Secretário d'Estado dos Negócios da Agricultura, Indústria e Comércio e de diversas autoridades e pessoas gradas abaixo assinadas, procedeu-se a cerimônia da colocação da pedra fundamental da Estação Experimental [...]. (Soares, 1997, p. 54).

---

<sup>5</sup> P.O.: significa animal puro de origem. De acordo com a Embrapa, essa classificação indica que existe um mapeamento de todos os ancestrais do animal em questão registrados no livro genealógico da raça.

Nesta data existia na Escola do Morro, na Agronomia, o curso de Iniciação à Agricultura. A estrutura do ensino primário era regulamentada pelo Decreto Lei nº 8529 de 1946 e tinha como uma das finalidades: “Elevar o nível de conhecimentos necessários à vida na família, à defesa da saúde e à iniciação no trabalho” (Piletti, 1996, p. 25). A Escola do Morro foi transferida para o Passo do Vigário em 1957, com a criação da Escola Canadá. Em 1961, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 4024, de 20 de dezembro, passou, então, de Mestria Agrícola para Ginásio Agrícola Canadá.

Figura 5 - Identificação de Ginásio



Fonte: Arquivo da escola.

A Canadá era parte do Ensino Médio, o que pode explicar algumas rupturas quando foi compreendido como Ensino Fundamental. Nesta ocasião, a ETA era colegial, que compreendia os três anos de formação final dessa etapa. Tanto a ETA como a Canadá sempre mantiveram a produção de rapadura, iogurte, queijo e doce de leite. Porém, a rapadura era e ainda é o que identifica cada uma das instituições. Os produtos beneficiados dessas escolas sempre foram comercializados no município e, ainda há uma “disputa” saudável quanto à preferência de uma ou de outra, no que se refere às rapaduras. Para se chegar à produção das rapaduras e dos outros produtos, a produção de leite - característica do município - sempre foi forte nas escolas, justificando tamanha identidade e cultura.

### 3.1.1 Pequenos rótulos, complexas histórias

*“Ninguém nasce odiando outra pessoa pela cor de sua pele, por sua origem ou por sua religião. Para odiar, as pessoas precisam aprender, e se podem aprender a odiar, elas podem ser ensinadas a amar”.*  
Nelson Mandela

Identidade: nunca uma palavra fez tanto sentido em um contexto como o dessas escolas. O Mestria e a ETA deveriam ser patrimônios imateriais pelas suas histórias contadas por: Piniquinho, Borrega, Marrão, Kid orelha, Bigodinho, Pica-Pau, Zoinho, Ganso, Catapora, Tropeço, Batata, Saúva, Cebola, Capeta, Petiço, Guampa, ET, Liquinho, Teta, Nego Teresinha, Pinóquio, Chorãozinho, Cheroso, Cientista. Estes, alguns dos apelidos dos meninos que estudavam na Escola. A tradicional iniciação, como membro da instituição, era ganhar um apelido que seria a identidade do sujeito. Tão forte e presente até hoje que, antigos alunos, muitas vezes, não reconhecem seus companheiros pelo nome de batismo, mas sim pelo apelido.

Os apelidos identificavam pelo tipo físico, psicológico ou social e, em sua maioria, eram aceitos para fazer parte daquele contexto daquela história. Curiosamente, as pessoas com apelidos eram aquelas que tinham a escola como seu lar, os internos. No momento que o internato foi encerrado em 2013, a tradição de apelidos foi encerrada também. A adesão a esse código era considerada normal para seus membros e reforçava o sentimento de inserção no grupo ou, como explica Elias e Scotson (2000, p. 131) em suas pesquisas sociais:

A atribuição de falha - e também de qualidades positivas - a indivíduos que pessoalmente nada fizeram para merecê-las, pelo simples fato de pertencerem a um grupo julgado digno dela, é um fenômeno universal [...] aqueles que são objeto do ataque não conseguem revidar porque, apesar de pessoalmente inocentes das acusações e censuras, não conseguem livrar-se, nem sequer em pensamento, da identificação com um grupo estigmatizado.

Pierre Bourdieu (2007) abordou o conceito de estigma principalmente em suas análises sobre a reprodução das desigualdades sociais e as formas pelas quais as estruturas de poder são mantidas e perpetuadas. Embora Bourdieu não tenha se concentrado diretamente no termo “estigma”, da mesma forma que Erving Goffman (1963), ele explorou conceitos relacionados para entender como a sociedade atribui valor e status às pessoas e grupos. O “capital cultural” como uma forma de poder simbólico que influencia as oportunidades e a posição social de um indivíduo, de acordo com Bourdieu (2007), abrange o conhecimento, a educação, as habilidades, os gostos culturais e a linguagem. As pessoas que possuem maior

capital cultural muitas vezes são consideradas mais legítimas e respeitáveis pela sociedade, enquanto aqueles com menos capital cultural podem ser marginalizados e estigmatizados. Estar em uma das instituições de ensino tradicional era um uma posição almejada, um destaque.

Nesse sentido, não aceitar a hierarquia estabelecida pelos discentes mais antigos era uma falha. E, sobre isso, Bourdieu (2007) introduziu o termo “violência simbólica”, que se refere às formas sutis de dominação que ocorrem por meio das estruturas culturais e simbólicas. A violência simbólica está relacionada à imposição de valores, normas e crenças que legitimam as desigualdades existentes. Isso pode levar à internalização dessas estruturas pelos indivíduos, fazendo com que eles aceitem e perpetuem as hierarquias sociais. A análise do capital cultural de Bourdieu compreende que a violência simbólica e a construção de hierarquias sociais contribuem para determinar o quanto grupos sociais são valorizados ou desvalorizados pela sociedade através de processos simbólicos e culturais que, muitas vezes, estão enraizados em conceitos semelhantes aos discutidos no contexto dos estigmas.

Aqui podemos referir-se à leitura de “O Ateneu”, de Raul Pompéia, onde o pano de fundo era um internato e a história se passava no XIX, mais especificamente no final do período imperial, num contexto de transição de regime político. O protagonista, Sérgio, relata suas experiências durante o período em que foi interno. Em sua narrativa, descreve a rotina dos alunos, as relações entre os colegas, os conflitos e as hierarquias existentes no ambiente escolar, representando o que ocorria na sociedade brasileira da época. Sérgio experimenta a convivência com outros alunos de diferentes origens sociais, a hierarquia estabelecida pela administração do colégio e os conflitos e intrigas típicos da adolescência. As questões levantadas na obra são relevantes até hoje, porém, o que se destaca é a similaridade das relações relatadas às histórias dos alunos que foram internos na Escola Canadá. Numa fase da vida de formação de personalidade, em um ambiente restrito e competitivo, como experiências moldam a visão de mundo e a percepção sobre a sociedade.

Os apelidos preconceituosos, apelativos, ofensivos e desrespeitosos faziam parte daquele contexto que também era machista. Não aceitar o apelido condenava a pessoa à exclusão. Aceitar, por outro lado, incluía e acrescentava o título de “homem”. O ambiente desse Ateneu era uma grande metáfora da sociedade brasileira e seus valores contraditórios. A rigidez da rotina e da religião presente (ainda em um estado laico), contradiz as relações afetivas entre os meninos. A Canadá até hoje é conhecida como “reformatório”. Frequentemente há pedidos de pais para colocar seus filhos no internato pois julgam que eles necessitam de disciplina rígida e vida restritiva como fórmula para construir um bom cidadão.

Existia, na Escola Canadá, hierarquias entre os alunos calouros e veteranos. Elas eram assim organizadas:

- a) primeiro ano: bixo;
- b) segundo ano: veterano;
- c) terceiro ano: mestre;
- d) quarto ano: xerife.

Se ficasse mais de quatro anos, acrescia ao título de “xerife” os números: 1, 2, 3 e assim sucessivamente. A hierarquia estabelecida como forma de controle e poder do grupo mais antigo remete mais uma vez às pesquisas de Elias e Scotson (2000, p. 106):

Os primeiros, solidamente estabelecidos em todos os postos principais da organização comunitária e desfrutando da intimidade de sua vida associativa, procuravam excluir os estranhos que não partilhavam de seu credo comunitário e que, sob muitos aspectos, ofendiam seu senso de valores. Uma análise da composição e da liderança de algumas das associações locais dá uma ideia dos métodos de exclusão.

Pode-se, aqui, encontrar uma confluência entre Elias e Scotson (2000) e Foucault (1975) quando o poder estabelecido é relacional e está presente nas interações cotidianas e desenvolve novos sujeitos, quando exercem poder mediante técnicas disciplinares e moldam os indivíduos que desejam um dia alcançarem “determinado título e status”. Essa ideia ainda perdura em alguns professores e funcionários. O ex-aluno das duas Escolas - Canadá e ETA -, Sílvio, relata que os apelidos na ETA ainda existem (informação verbal<sup>6</sup>). E ele é um dos vários ex-alunos que tentam manter a tradição dos ranchos na Escola Técnica: espaços criados e construídos pelos alunos para formar pequenas comunidades. Cada rancho tinha uma espécie de líder: os alunos calouros passavam por testes físicos e trotes para serem aceitos nos ranchos. Aqueles que não queriam participar ou ser integrante de rancho, recebiam o rótulo de “abostado”. O desrespeito a essa norma, colocava o sujeito numa posição de inferioridade.

Na Escola Canadá, os trotes eram diversos e poderiam ser aplicados pelos veteranos nos bixos. Quanto mais alta a hierarquia, mais poder. Alguns dos trotes aplicados: apoio, polichinelo, petrolinho (consistia em colocar a ponta do indicador no chão e rodar o corpo, utilizando o dedo como eixo para abrir um pequeno furo no chão); jacaré (rastejar, com a barriga para baixo, usando a força dos ombros, as mãos ficavam amarradas para trás), máquina de escrever (ficar com as mãos espalmadas enquanto um aluno mais antigo teclava como se estivesse teclando em uma máquina); o calouro deveria fazer o barulho das teclas

---

<sup>6</sup> Entrevista concedida por Sílvio, ex-aluno da Escola Canadá, em julho de 2023.

com a boca e, como numa máquina de escrever, batia na orelha do calouro para retornar o rolo; dentre outros. Conforme relata João Paulo Costa (informação verbal)<sup>7</sup>:

Dos trotes que eu dava, a maioria era do bixo arrumar a minha cama, levar minha bandeja para ser limpa [...] essas coisas. Não havia muitos internos naquela época e todos éramos, de uma maneira ou outra, amigos [...] os trotes, em sua maioria, eram mais uma brincadeira do que um trote [...].

Por outro lado, muitas vezes se escuta sobre a importância da Escola na vida dos ex-alunos. Pelo abrigo, pela alimentação, pelas atividades agrícolas, pelo carinho de alguns professores. Muitas histórias em um ambiente complexo, como relata João Paulo Costa, ex-aluno da Escola Canadá (informação verbal)<sup>7</sup>:

Eu achava tudo muito bom dentro colégio, tínhamos rotinas de estudo, de trabalho prático e também alguns horários de folga. Os professores eram ao mesmo tempo severos com a gente, mas também, muitos deles, como uma família [...]. Eu nunca tive problemas de qualquer ordem com qualquer um que seja.

### 3.1.2 A rapadura e sua estrutura

Desde os anos 50 há registro fotográfico das atividades desenvolvidas: produções que impulsionaram as atividades dos educandários, onde aparecem a indústria rural ou indústria de laticínio, local de produção dos queijos, rapaduras e doces, conforme registro da Figura 6:

**Figura 6 - Indústria Rural anos 1950**



Fonte: Arquivo da escola.

No registro fotográfico acima aparece a figura feminina que trabalha na produção, mas não nas lavouras ou nas criações, situação expressa nos currículos da época<sup>8</sup>. Embora nos

<sup>7</sup> Entrevista concedida por João Paulo Costa, ex-aluno da Escola Canadá, em julho de 2023.

anos 70 admitiam-se mulheres como professoras, seus dirigentes sempre foram homens e a Escola Canadá era uma instituição voltada à formação de homens. Numa análise dos documentos da Escola, apurou-se que, em 1973, por exemplo, do total de 330 de alunos, somente 45 eram meninas, ou seja, pouco mais de 13%. O regime de internato, considerando o difícil acesso e a escassez de transporte até a localidade, era para jovens que pretendiam ser capatazes. Na Escola Técnica de Agricultura, os quadros que registravam os formandos informavam: os professores eram técnicos, engenheiros e médicos veterinários. Havia poucas mulheres. Os diretores eram indicados e tinham direito a uma moradia na área da escola para facilitar a administração que exigia o cuidado com os animais e lavouras, funcionando como uma pequena propriedade rural. Os funcionários também dispunham de moradia na área da escola a fim de manter a solução de continuidade. O senhor Sílvio Terra conta que os alunos adultos eram também responsáveis pela manutenção das atividades agrícolas, inclusive aos finais de semana em que eram escalados para atender plantões organizados pela equipe diretiva da escola (informação verbal).

Essa situação perdurou até o fim do internato na Escola Canadá. Como relata Antônio Fernando Rosa Filho, professor da escola que já atuou em vários setores, inclusive almoxarifado, mesmo sendo contratado para o cargo de professor desde sua admissão. Há registros em arquivos da escola de plantões de final de semana. Nos livros, os professores plantonistas deveriam registrar as atividades devolvidas pelos alunos e funcionários, bem como eventuais intercorrências. Esses plantões perduraram até o ano de 2013, quando se encerrou o regime de internato. A instituição também contava com muitos funcionários. Nos registros da escola há livros, ponto de funcionários do Estado e funcionários da Prefeitura Municipal. Foi possível fazer um levantamento do número de funcionários, professores e alunos a partir do ano de 1970:

---

<sup>8</sup> Conforme a documentação analisada da Escola Canadá sobre as referidas bases curriculares, o que chamou a atenção é que, na série em que tinha a educação para o lar, os meninos não frequentavam, somente as meninas, enquanto eles frequentavam técnicas agrícolas e elas não.

Tabela 4 - Número de trabalhadores e alunos de 1970 a 1999

Ano	Alunos	Professores	Funcionários do Estado (no administrativo)	Funcionários do Estado (na manutenção)	Funcionários da Prefeitura*(na manutenção)
1970	160	36	14	35	14
1971	158	38	10	35	10
1972	266	36	10	35	10
1973	330	37	10	36	10
1974	309	37	10	36	10
1975	279	32	10	31	10
1976	277	35	08	36	10
1977	298	36	10	36	10
1978	303	35	10	35	10
1979	320	49	10	31	10
1980	334	50	10	31	10
1981	299	50	10	30	10
1982	310	50	10	29	10
1983	319	44	10	27	10
1984	269	46	10	27	10
1985	300	45	10	27	10
1986	330	41	10	26	10
1987	309	43	10	23	10
1988	298	46	10	19	10
1989	245	43	10	21	10
1990	276	51	10	25	10
1991	332	44	10	27	06
1992	329	63	06	24	06
1993	320	40	06	24	06
1994	328	61	06	24	06
1995	290	51	06	23	06
1996	298	42	06	23	06
1997	289	40	06	22	06
1998	288	39	06	21	06
1999	285	39	06	21	06

Fonte: Elaboração própria a partir de dados da escola.

Nota: \*A Prefeitura Municipal de Viamão, cedia funcionários de manutenção para a Escola como tratoristas, motorista, carpinteiro.

Os funcionários do setor administrativo exerciam as seguintes atividades: secretária, telefonista, almoxarife e auxiliar financeiro. Já a manutenção incluía também os funcionários que atuavam na cozinha e na preparação dos alimentos. Os demais, na manutenção da escola, trabalhavam nas atividades dos setores agrícolas: gado de leite, suinocultura, avicultura, apicultura, indústria, hortas, roçadas, lavouras, caldeira, lavanderia, armários, limpeza de sala e limpeza de administrativo, bem como funcionários que pernoitavam com os alunos internos. Para manter essa estrutura, a Prefeitura Municipal também cedia funcionários de seu quadro para que as atividades agrícolas não sofressem com a falta de continuidade em períodos de férias e recessos.

Os professores que moravam na área da escola tinham o benefício não só da moradia, mas também da alimentação e eram escalados para administrar os finais de semana, conforme

a F.R.F., em entrevista concedida (entrevista). O diretor tinha a melhor casa e a mais bem localizada e dispunha de funcionários do quadro da escola para sua organização e manutenção. Francisco Fróes Fagundes Bitencourt, conta que, no final dos anos 70 foi publicado, no Diário Oficial do Estado do Rio Grande do Sul, o direito de os moradores permanecerem nas casas do Estado. Porém, há processos movidos pela Procuradoria Geral da República (PGR) de reintegração de posse de pessoas que não fazem mais parte do quadro efetivo do Estado (informação verbal)<sup>9</sup>.

Os alunos recebiam alimentação, moradia, serviço de lavanderia e assistência odontológica. O dentista vinha até a escola que mantinha um consultório equipado para os procedimentos do profissional. A escola também dispunha de equipamentos de marcenaria, uma carpintaria e veículos para o transporte de alunos quando necessário. Tratores e implementos e em 1993 ganhou do Governo do Estado uma caminhonete Toyota Bandeirantes para cargas pequenas. A preparação das refeições, bem como a transformação de produtos na indústria, se fazia (e se faz) por meio de panelas de autoclave a vapor<sup>10</sup>, alimentadas por uma caldeira a lenha. No cotidiano dos alunos, além das aulas teóricas, estava a participação na rotina e no funcionamento de todos os setores, incluindo pequenas manutenções.

Durante esse período de Escola Agrícola, dos anos 70 até 1999, observou-se que a Escola Canadá dispunha de muitos funcionários e seu funcionamento também contava com o esforço da Prefeitura Municipal, através da cedência de funcionários. Com o passar dos anos, o número de funcionários foi diminuindo, mas manteve-se a tradição de continuidade das atividades e produções. Observa-se, também, que os serviços de assistência odontológica e de lavanderia foram extintos.

### **3.1.3 O Projeto Pedagógico**

A Escola Canadá, mesmo depois da alteração para o ensino agrícola, incrivelmente, manteve suas atividades até hoje nas Unidades Educativas de Produção (UEP's). Em sua área mantinha 16 UEP's, como unidades de produção agrícola nas áreas de agricultura, pecuária e transformação de produtos. Desde os anos 70, quando passou a pertencer ao ensino primário, sua estrutura não foi desfeita e suas atividades permaneceram. A proposta pedagógica

---

<sup>9</sup> Fala de ex-professor da Escola, concedida em julho de 2023.

<sup>10</sup> O princípio de funcionamento de uma autoclave baseia-se na criação de um ambiente onde a água é aquecida a altas temperaturas, gerando vapor sob pressão.

desenvolvida atendia à propriedade rural e mantinha o regime de internato com procura significativa, tendo sempre lista de espera para candidatura às vagas, como conta a professora aposentada Dilce Teresinha Corrêa Gonçalves<sup>11</sup>.

Para realizar o trabalho com os alunos nas Unidades Educativas de Produção eficazmente, as turmas eram divididas em grupos conforme o número de unidades da série. Para cada unidade, havia um professor responsável. Então, na prática, mais de um professor sempre estava presente em cada turma. Os grupos eram alterados por semana, assim cada um passava por todas as unidades ao longo do mês ou período letivo. Isso se dava porque não era possível desenvolver um trabalho em uma Unidade de Piscicultura, por exemplo, com trinta alunos juntos e, com essa estrutura, os alunos teriam condições de conhecer e experimentar as diferentes unidades. A solução viável e efetiva era o trabalho em pequenos grupos, além de garantir uma aprendizagem mais significativa e efetiva.

Nos anos 70, a Escola Canadá era uma instituição primária que atendia o que hoje denominamos de “anos finais do ensino fundamental”. A escola que alfabetizava era o conhecido Grupo Escolar João Dutra, que também ficava na comunidade do Passo do Vigário. Nos anos 80, o grupinho, como era chamado, foi extinto e a Canadá tornou-se guardião de seus documentos. Foi nessa década que a Canadá também começou a oferecer os anos iniciais em regime de externato, o que significava aulas para as crianças em um único turno e não desenvolver atividades nas Unidades Educativas de Produção.

As Unidades Educativas de Produção ou Unidades de Produção Agrícola (UPAs) foram assim apresentadas:

**a) agricultura:**

- UEP ervas medicinais,
- UEP jardinocultura,
- UEP fruticultura/silvicultura,
- UEP culturas regionais;

**b) zootecnia:**

- avicultura,
- cunicultura,
- vermicompostagem,
- suinocultura,
- piscicultura,

---

<sup>11</sup> Fala de professora aposentada da escola, concedida em julho de 2023.

- gado leiteiro.

**c) transformação de produtos:**

- artesanato;
- indústrias rurais;
- padaria;
- SEDIN (Setor de Disciplina e Internato).

O primeiro Projeto Político Pedagógico, de 1999, foi encontrado nos arquivos da escola. Antes desta data, a estrutura pedagógica era descrita em seu regimento escolar. No regimento do ano de 1993, em seu art. 4º:

A Escola fundamenta a sua ação educativa nos fins previstos na Legislação Vigente e: I - na valorização do homem e da terra; II- na fixação do homem à zona rural, preservando os valores de origem; III- na melhoria das condições de produtividade da propriedade e do nível de bem-estar do homem; IV - no aproveitamento de produtos e subprodutos e na conservação, comercialização e transformação de excedentes; V- no incentivo à pesquisa; VI- na preservação dos recursos naturais renováveis; VII- na adequada utilização de uma agropecuária agroecológica; VIII - na preservação e expansão do Patrimônio cultural próprio do meio Rural. (PPP Escola Canadá).

Era no regimento escolar, também, que as Unidades Educativas de Produção estavam descritas. Desde então, com poucas alterações até os anos de 2015, a proposta pedagógica da parte diversificada organizava-se dessa maneira.

**Quadro 9 - UEP's de 1990 a 2008**

1990 a 2008				
Áreas	5ª série	6ª série	7ª série	8ª série
<b>Agricultura</b>	- Plantas medicinais; - Jardinocultura.	- Olericultura.	- Fruticultura; - Silvicultura.	- Agricultura.
<b>Pecuária</b>	- Avicultura; - Cunicultura; -Vermicompostagem.	- Piscicultura.	- Suinocultura.	- Gado de leite.
<b>Transformação de produtos</b>	- Artesanato.	- Padaria; - Sedin. (Serviço de disciplina e internato).	- Indústrias rurais.	

Fonte: Elaboração própria.

A partir de 1995, conforme a documentação da escola, a parte diversificada foi aprovada pelo Conselho Estadual de Educação do Rio Grande do Sul, através do Parecer nº

238 de 1995. A partir de 1997, após a LDB em dezembro de 1996, a parte diversificada foi contemplada em seu art. 26:

Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos (BRASIL, 1996).

Até o final dos anos 90, a escola funcionou amparada por essa legislação e reforçada pela lei de criação da SUEPRO. E, até 2015, a matrícula era orientada e a vaga dependia de um processo de seleção.

### 3.2 A ESCOLA DO CAMPO

*“O equitativo é justo, porém não legalmente justo, e sim uma correção da justiça legal... e é essa a natureza do equitativo: uma correção da lei quando ela é deficiente em razão de sua universalidade”.*  
Aristóteles

Seguindo uma linha do tempo, descrevemos a partir daqui “a escola do campo” referindo-se a Escola Canadá. Dessa maneira, resgatamos o período em que iniciamos a discussão sobre a temática da Educação do Campo, suas correlações com os projetos desenvolvidos e a estrutura da Escola Canadá. Em 1982, com a criação da Lei nº 7044, as escolas não eram mais obrigadas a oferecer cursos profissionalizantes. Em 1988 é promulgada a constituição, também chamada de Constituição Cidadã. E aqui inicia uma nova escrita que chega em 1996 com a Lei nº 9394 onde a educação tem como princípios:

I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber; III - pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas; IV - respeito à liberdade e apreço à tolerância; V - coexistência de instituições públicas e privadas de ensino; VI - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais; VII - valorização do profissional da educação escolar; VIII - gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino; IX - garantia de padrão de qualidade; X - valorização da experiência extra-escolar; XI - vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais. XII - consideração com a diversidade étnico-racial. XIII - garantia do direito à educação e à aprendizagem ao longo da vida. XIV - respeito à diversidade humana, linguística, cultural e identitária das pessoas surdas, surdo-cegas e com deficiência auditiva. (Brasil, 1996).

Agora a Escola Agrícola é técnica de Ensino Médio e a escola de Ensino Fundamental passa a se enquadrar como Escola do Campo. Finalmente a legislação contempla as questões de estrutura de uma escola do campo, como no Parecer nº 36 do CNE, de 04 de dezembro de

2001, que versa sobre as diretrizes operacionais para educação básica nas Escolas do Campo. Também na resolução CNE/CEB nº 1 que institui diretrizes operacionais para a educação básica nas Escolas do Campo e versa em seu artigo 7º, parágrafo 2º:

As atividades constantes das propostas pedagógicas das escolas, preservadas finalidades de cada etapa da educação básica e da modalidade de ensino prevista, poderão ser organizadas e desenvolvidas em diferentes espaços pedagógicos, sempre que o exercício do direito à educação escolar e o desenvolvimento da capacidade dos alunos de aprender e de continuar aprendendo assim o exigem (Brasil, 2002).

É importante ressaltar os diferentes espaços pedagógicos e o direito de continuar aprendendo, pois, as Escolas do Campo possuem uma estrutura pedagógica com necessidade de permanência. A fragmentação do tempo não permite a aprendizagem efetiva, como propõe currículos fechados em horários e compartimentados em disciplinas. Já na Resolução CNE/CEB nº 2, de 28 de abril de 2008, complementam-se normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas do atendimento da Educação Básica do Campo que, em seu artigo 7º, contempla o espaço e a infraestrutura:

A Educação do Campo deverá oferecer sempre o indispensável apoio pedagógico aos alunos, incluindo condições infraestruturais adequadas, bem como materiais e livros didáticos, equipamentos, laboratórios, biblioteca e áreas de lazer e esporte, em conformidade com a realidade local e as diversidades dos povos do campo, com atendimento do art. 5º das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. (Brasil, 2008).

E, ainda, quanto ao respeito contexto, o Decreto nº 7352, 04 de novembro de 2010, no inciso IV do art. 2º preconiza:

Valorização da identidade da escola do campo por meio de projetos pedagógicos com conteúdo curriculares e metodologias adequadas às reais necessidades dos alunos do campo, bem como flexibilidade na organização escolar, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas. (Brasil, 2010).

E, no art. 6º:

Os recursos didáticos, pedagógicos, tecnológicos, culturais e literários destinados à educação do campo deverão atender às especificidades e apresentar conteúdos direcionados aos conhecimentos das populações do campo, considerando os saberes próprios das Comunidades, em diálogo com os saberes acadêmicos e a construção de propostas de educação no campo contextualizadas (Brasil, 2010).

No que diz respeito à legislação estadual, em 2018, o Conselho Estadual de Educação, através da Resolução 342, consolida as Diretrizes Curriculares da Educação Básica nas Escolas do Campo e, em seu artigo quarto:

Art. 4º A política de educação do campo destina-se à ampliação e qualificação da oferta de Educação Básica às populações do campo, de acordo com a Constituição Federal, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN), com as orientações e metas estabelecidas no Plano Nacional de Educação (PNE/2014), no Plano Estadual de Educação (PEE/RS) e no disposto nesta Resolução e assegura: III – adoção de diferentes formas de organização curricular e propostas pedagógicas, elaborada no âmbito da autonomia dessas instituições, com a finalidade de promover a aprendizagem conforme o art. 23 da LDBEN; VIII – Escola em Tempo Integral deverá ser ofertada em três anos letivos, com um mínimo de 1.400 horas anuais, 7 horas diárias e uma caracterização pedagógica própria. (Lei estadual nº 14.461, de 16 de janeiro de 2014, Decreto estadual nº 53.913, de 07 de fevereiro de 2018, Indicação CEEed nº 43, de 04 de novembro de 2015); XX – professor, natural do território ou com identidade e envolvimento com a população do campo. (Rio Grande do Sul, 2018).

Em relação a essas diretrizes, a Canadá já estava, desde 1957, oferecendo a educação em tempo integral. Aqueles alunos que não eram internos estudavam o dia inteiro na escola e as horas diárias excediam as sete horas. Da mesma forma, a organização curricular também atendia as necessidades dos alunos de maneira singular e própria. A maioria dos professores era indicada pois eles deveriam ter conhecimento da proposta. Entretanto, foi a partir desta legislação que evoluíram as considerações para o funcionamento da Escola Canadá - pois há, inclusive, uma resolução indicando que o professor seja pertencente ao território. Atualmente, a escola tem oito professores; seis atuam no currículo diversificado; três deles foram alunos, um foi interno. Os outros três foram formados pela Escola Técnica de Agricultura, tendo identidade. Dos dois restantes, um é filho de ex-funcionários da escola e somente uma professora não está incluída nesse critério.

Mesmo com a legislação favorável à implementação de um olhar diferenciado quanto a proposta pedagógica, ao longo dos anos 2000 não foi exatamente isso que aconteceu. Na Tabela 5 é possível observar as perdas relacionadas à recursos humanos, com um decréscimo de colaboradores – professores, funcionários administrativos e da manutenção por parte do Estado e da Prefeitura: uma tentativa de finalizar as atividades. Em outros momentos ocorreu o cenário oposto, de acordo com as orientações da mantenedora e das pessoas que estavam à frente dessa gestão de governo.

Tabela 5 - Número de trabalhadores e alunos de 2000 a 2022

Ano	Alunos	Professores	Funcionários do Estado (no administrativo)	Funcionários do Estado (na manutenção)	Funcionários da Prefeitura <sup>12</sup> (na manutenção)	Total de funcionários do Estado e da Prefeitura
2000	280	40	6	21	3	30
2001	276	41	4	20	0	24
2002	249	44	4	20	0	24
2003	250	45	4	20	0	24
2004	333	36	3	16	0	19
2005	282	40	3	18	0	21
2006	208	39	3	16	0	19
2007	280	41	3	19	0	22
2008	274	36	3	17	0	20
2009	309	33	2	18	0	20
2010	296	34	2	17	0	19
2011	368	32	2	19	0	21
2012	323	29	2	17	0	19
2013	298	38	2	18	0	20
2014	373	41	2	18	0	20
2015	366	41	2	17	0	19
2016	303	28	2	10	0	12
2017	318	29	2	11	0	13
2018	294	30	2	14	0	16
2019	318	30	1	13	0	14
2020	296	32	1	08	0	9
2021	271	33	1	10	0	11
2022	302	32	1	7	0	8

Fonte: Elaboração própria a partir de dados da escola.

Até o ano de 2000 a Prefeitura Municipal ainda mantinha funcionários para auxiliar no funcionamento da Escola. A partir do ano seguinte isso foi interrompido, mas não se sabe o motivo. Em 2009, a escola começou a ofertar o tempo integral para os anos iniciais, aumentando o número de matrículas. Em 2012 foi publicado o Decreto nº 49379 de 17 de julho, que incluía a escola no projeto de turno integral. Neste período, de 2009 a 2012, os anos iniciais, legalmente, não tinham uma base curricular oficial - tampouco professores suficientes para garantir o atendimento integral dos alunos. Essa lacuna era preenchida mediante políticas públicas voltadas ao “contraturno”, por meio de verba do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE).

Em 2013 e 2014 a escola recebeu recursos e muitas reformas foram realizadas em seus prédios, inclusive o restauro do casarão. Esta ação rendeu homenagens da Secretaria de Cultura do Município, conforme Figura 7. Em 2016 a escola ganhou o reconhecimento do MEC como Escola Inovadora e Criativa e um episódio no programa Sementes da Educação. Foi o ano em que a mantenedora não aceitou a ressignificação pedagógica e tentou retirar a

<sup>12</sup> A Prefeitura Municipal de Viamão cedia funcionários de manutenção para a escola, como tratorista, motorista, carpinteiro.

proposta da escola – evento descrito no próximo tópico desse trabalho. Nesse ano observou-se uma redução significativa no número de professores e funcionários. Em 2018 a escola ganha monitores da disciplina em técnico agrícola, onde houve o acréscimo no número de funcionários. Em 2020, em mais uma tentativa da mantenedora de extinguir o projeto, perde-se monitores e a base curricular é alterada novamente.

Em 2000, as mudanças ocorridas - principalmente em relação ao número de trabalhadores na manutenção da escola com a saída de funcionários da prefeitura -, as alterações curriculares e as atividades que deram visibilidade à instituição de ensino foram relatadas pelos entrevistados e apontadas na linha do tempo com os grupos focais. Essas percepções foram de extrema importância pois desencadearam mudanças significativas, considerando um dos objetivos deste trabalho.

**Figura 7 - Certificado de Homenagem da Prefeitura Municipal de Viamão**



Fonte: Arquivo da escola.

### 3.2.1 O Projeto Político Pedagógico

Como análise dessa trajetória de Escola Agrícola para Escola do Campo, inicia-se aqui o objetivo específico de tentar compreender como o Projeto Político Pedagógico foi alterado ao longo do tempo. Utilizou-se a documentação arquivada na escola e o resgate desta história foi feito a partir de depoimentos e documentos. Até 2008, o Ensino Fundamental tinha duração de oito anos e a nomenclatura era “série”. A idade de ingresso era de sete anos para a 1ª série do Ensino Fundamental. A partir de 2009, o Ensino Fundamental ganha mais um ano de duração, muda-se a nomenclatura de série para “ano” e a idade de ingresso passa a ser de seis anos. Na Escola Canadá, mantém-se a organização das unidades educativas para os anos finais.

Quadro 10 - UEP's de 2009 a 2015

2009 a 2015				
Áreas	6º ANO	7º ANO	8º ANO	9º ANO
<b>Agricultura</b>	- Jardinocultura.	- Olericultura.	- Fruticultura; - Silvicultura.	- Agricultura.
<b>Pecuária</b>	- Avicultura; - Cunicultura; - Vermicompostagem	- Piscicultura.	- Suinocultura.	- Gado de leite.
<b>Transf. De produtos</b>		- Padaria; - Sedin (Serviço de disciplina e internato) <sup>13</sup>	- Artesanato.	- Indústrias rurais

Fonte: Elaboração própria.

Em 2014 foi incluído na LDB o seguinte artigo:

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. Parágrafo único. O fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombolas será precedido de manifestação do órgão normativo do respectivo sistema de ensino, que considerará a justificativa apresentada pela Secretaria de Educação, a análise do diagnóstico do impacto da ação e a manifestação da comunidade escolar. (Brasil, 1996).

Em 2015, a Escola Canadá recebeu o convite para participar de um projeto de ressignificação pedagógica sob a coordenação de José Pacheco. O entusiasmo esteve muito presente desde então, pois serviu como inspiração para repensar a educação e foi ao encontro da leitura do livro de Rubem Alves, “A escola com que sempre sonhei sem imaginar que pudesse existir”. Depois de algumas reuniões com a Associação de Mães para uma nova escola<sup>14</sup>, junto do grupo Movimento pela Paz Sepé Tiaraju, vinculado ao Brahma Kumaris<sup>15</sup> e composto pelo Ministério Público do Rio Grande do Sul, iniciou-se a ressignificação em 2016. Foi um processo conturbado que não houve conclusão. E, das 16 UEP's, restaram oito, sendo duas distribuídas em cada ano. E a carga horária passou de quinze para doze horas semanais, conforme apresentado no Quadro 11 abaixo.

<sup>13</sup> Funcionou até 2013, após manteve -se a sigla para organização da disciplina.

<sup>14</sup> Grupo de mães que contestavam a estrutura pedagógica das escolas e propunha uma pedagogia a partir de projetos.

<sup>15</sup> Brahma Kumaris é uma organização espiritual global fundada em 1937 na Índia por Dada Lekhraj Kripalani, que mais tarde passou a ser conhecido como Brahma Baba. A organização é dedicada à espiritualidade, meditação e autorrealização, tendo como base princípios como a paz, a verdade, a não violência e a igualdade.

Quadro 11 - UEP's de 2016 a 2019

2016 a 2019				
Áreas (educação ambiental)	6º ANO	7º ANO	8º ANO	9º ANO
<b>Agricultura</b>		- Agricultura familiar; - Jardinocultura.	- Culturas regionais.	- Agroindústria.
<b>Pecuária</b>	- Pequenos animais. - Vermicompostagem			- Bovinocultura leiteira.
<b>Transf. De produtos</b>			- Transformação de resíduos sólidos.	

Fonte: Elaboração própria.

Nesse ano a mantenedora não aceitou o título da Escola Inovadora e Criativa concedido pelo MEC (Ministério da Educação). E, sem a possibilidade de consulta à comunidade, eliminou as unidades educativas e retirou da escola 284 horas de recursos humanos. O desejo de ressignificação ficou registrado no episódio dedicado à Canadá, em Sementes da Educação. Em 2020, o ano iniciou com audiência pública e movimentação da comunidade escolar para manter a proposta pedagógica da escola. Ex-alunos também se mobilizaram e o salão da Assembleia Legislativa do estado não comportou os mais de três ônibus presentes para a reunião. Mesmo assim, a base curricular enviada pela mantenedora prevaleceu pois ela não estava de acordo com a proposta anterior e optou por considerar o currículo padrão para as escolas de tempo integral.

Quadro 12 - Organização Curricular Interna

2020 a 2023				
	6º ANO	7º ANO	8º ANO	9º ANO
<b>Componentes curriculares</b>	- Agroecologia; - Cooperativismo; - Meio Ambiente - Práticas De Higiene, Saúde E Alimentação.	- Agroecologia; - Cooperativismo; - Meio Ambiente - Práticas De Higiene, Saúde E Alimentação.	- Agroecologia; - Cooperativismo; - Meio Ambiente - Práticas De Higiene, Saúde E Alimentação	- Agroecologia; - Cooperativismo; - Meio Ambiente - Práticas De Higiene, Saúde E Alimentação
<b>Agricultura/pecuária/transformação de produtos</b>	- Pequenos animais; - Vermicompostagem.	- Agricultura familiar; - Jardinocultura.	- Culturas regionais; - Transformação de resíduos sólidos.	- Agroindústria; - Bovinocultura leiteira.

Fonte: Elaboração própria.

Na primeira linha do Quadro 12 estão os componentes curriculares estabelecidos pela mantenedora. Na segunda linha, o setor de aplicação nas UEPs. Manteve-se a proposta pedagógica em um acordo interno da Coordenadoria Regional de Educação com a escola, mas no sistema de gerenciamento do estado, incluiu-se a base conforme organizada pela Secretaria de Educação. Os componentes curriculares eram os mesmos para as quatro séries dos anos finais, sendo a forma de abordagem distinta. Assim, a estrutura apresentada é a configuração das quatro disciplinas: Cooperativismo, Meio Ambiente, Agroecologia e Práticas de Saúde - sendo tratadas e estudadas dentro das UEP's e cada unidade mantendo um professor. As turmas foram divididas em grupos menores, facilitando o desenvolvimento de atividades nas áreas aplicadas.

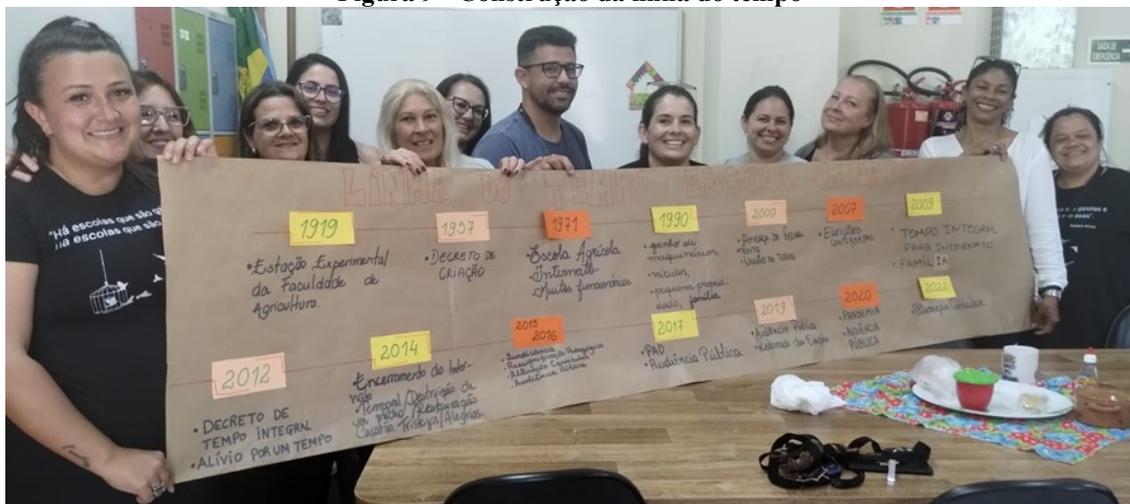
### **3.2.2 A metodologia da construção do Projeto**

Para identificar a percepção dos trabalhadores nas mudanças ocorridas em relação à estrutura dessa Escola do Campo, abarcando um dos objetivos específicos desse trabalho, optou-se pela participação ativa e registro dessa construção. As ferramentas utilizadas para gerar engajamento da comunidade escolar deram suporte às análises desta pesquisa e iniciaram quando as lutas pela continuidade da proposta pedagógica da escola ocorreram. No entanto, serão consideradas as utilizadas como base estruturante - compreendendo o período de setembro de 2022 a março de 2023. Importante registrar que tal período foi o mesmo dado pela mantenedora para a elaboração do Projeto Político Pedagógico.

Nesse cenário, iniciaram-se os trabalhos em pequenos grupos, incluindo professores e funcionários no primeiro momento. A opção por pequenos grupos ocorreu para realizar uma coleta clara e objetiva, levando em consideração o tempo levado para a sua aplicação. Foram três grupos com a proposta de “linha do tempo” - um total de 37 pessoas entre professores e funcionários. Esse número significou uma participação de 100% dos trabalhadores da escola, considerando os que estavam lotados na instituição. A construção dessa historicidade foi a partir de materiais para montagem de um painel, utilizando canetas e pincéis atômicos e papel pardo, onde foi possível fazer anotações e registrar contribuições. As trocas e as lembranças das diferentes fases envolveram momentos de nostalgia, alegria e tristeza ao lembrar da perda de pessoas queridas, materiais infraestruturais e passagens por processos administrativos.

**Figura 8 - Primeira reunião**

Fonte: Arquivo pessoal.

**Figura 9 - Construção da linha do tempo**

Fonte: Arquivo pessoal.

Após a elaboração da linha do tempo, construiu-se um conceito sobre a escola a partir da mistura desses grupos e das trocas entre eles e com o grande grupo. A palavra que mais apareceu foi “família”. Chegou-se a um consenso após uma dinâmica de reflexão: “a Escola Canadá sempre foi uma grande família, pela história e convivência diária, muitas vezes, ininterrupta pelo funcionamento do internato e, hoje, pela continuidade de algumas pessoas”. Foi relatado ainda que a escola “encanta” por oferecer um “clima acolhedor”. Houve expressões como “algo mágico” - uma conexão para além do vínculo do trabalho que, nas atividades e eventos, demonstrava-se pelo cumprimento de atividades além da carga horária de trabalho.

Após esses procedimentos, foram realizadas reuniões com a comunidade escolar para apresentar a proposta de reorganização do Projeto Político Pedagógico com o intuito de caracterizar a escola conjuntamente. Antes das reuniões, foi divulgado um questionário online para registrar fisicamente as respostas, conferindo legitimidade ao processo. Na proposta de reunião com a comunidade, as questões tiveram, inicialmente, o intuito de verificar se os pais e alunos tinham clareza da proposta específica da escola. As primeiras perguntas foram sobre o conceito de Projeto Político Pedagógico e sobre o contexto da escola, considerando seu espaço e proposta. A participação destes que responderam o formulário e estavam presentes na reunião foi próxima a 30%. Eles abordaram a proposta educacional da escola e seu gerenciamento. Uma pessoa destacou o cuidado com as pessoas. As questões elencadas como fundamentais para registro no projeto foram: o processo avaliativo, as características específicas da escola, a participação da comunidade, suas habilidades e competências. Em segundo plano, a interdisciplinaridade. Na definição da escola, a resposta mais recorrente foi “escola do campo”, seguido de “família”.

A elaboração do propósito da escola teve apoio dos pais com falas e palavras importantes para a redação do Projeto Político Pedagógico. São elas: uma proposta diferenciada; espaço de natureza; integração entre os componentes curriculares. De forma unânime, a escola foi classificada como escola do campo e rural. Essa definição surgiu a partir da reflexão sobre a localidade, o espaço disponível, as atividades agrícolas desenvolvidas e a educação ambiental. Assim, incluiu-se no Projeto Político Pedagógico:

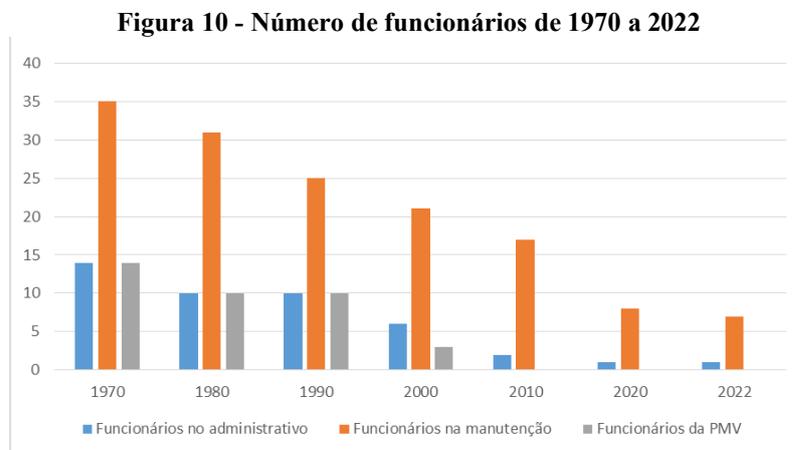
Ao longo da sua história, a Escola Canadá construiu um processo dinâmico na organização e constituição de sujeitos sociais. A partir da realidade que está inserida, como escola agrícola e do campo, por meio de um conjunto de atividades educativas desencadeia processos que vão além da dimensão conteudista e visam construir: A valorização da relação homem e natureza; O incentivo a pesquisa e a preservação dos recursos naturais renováveis; A vinculação da realidade escolar à prática pedagógica em cada área do conhecimento; Projetos que valorizem a preservação do meio ambiente, aliados ao conhecimento e habilidades, conciliando o saber e o fazer; Uma metodologia prática, desenvolvendo o espírito de criticidade e julgamento ao efetivar as diferentes etapas do projeto.

Diante da necessidade de elaboração do Projeto Político Pedagógico com uma perspectiva de releitura sobre a escola e de definição de proposta clara e objetiva, a participação efetiva da comunidade escolar foi importante para conferir legitimidade ao processo. Assim, a busca de métodos eficientes que abrangessem o maior número de pessoas possível e garantisse a efetiva participação se fez necessário nesse processo. Os atores envolvidos precisam ter voz: a necessidade de um diálogo entre diferentes saberes e desejos

nessa comunidade, agregando saber empírico e científico, é o que embasa um documento com propósitos e riquezas.

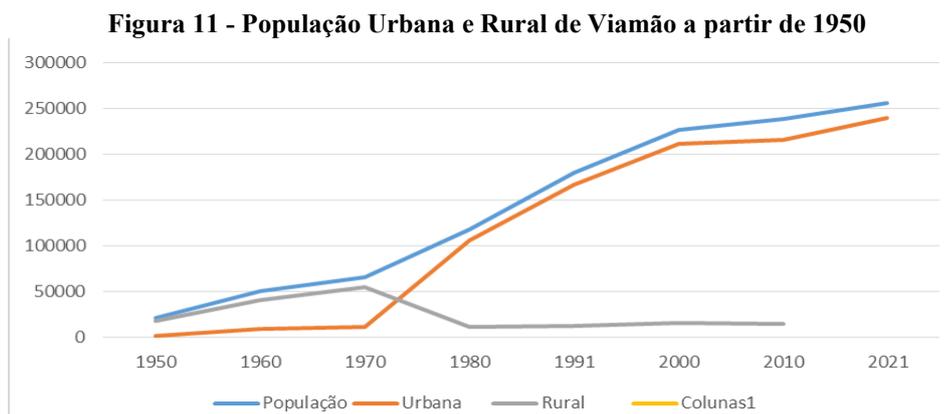
### 3.2.3 Desafios dessa nova Escola

Caracterizar essa nova escola e a proposta pedagógica até aqui desenvolvida envolve uma série de desafios e esse objetivo tornou-se igualmente complexo. Algumas das dificuldades perpassam a necessidade de recursos humanos. Em quase vinte anos de Escola Canadá presenciou-se processos e mudanças de governo que influenciaram o que ela é hoje. Dos anos 70 aos anos 2000, a perda de funcionários representou mais de 52% e, dos anos 2000 a 2022, houve uma diminuição de 26,67%. Considerando o intervalo inteiro, são 79,05% na diminuição do número de funcionários. A Figura 10 demonstra melhor essa análise.



Fonte: Elaboração própria.

Neste mesmo período, outro movimento estava acontecendo em relação à população urbana e rural do município de Viamão, conforme Figura 11.



Fonte: Elaboração própria a partir de dados de Viamão Antigo (2023).

O Gráfico 2 demonstra uma queda brusca da população rural dos anos 1970 para 1980 e, a partir disso, uma estabilidade em relação à população total. Essas situações impactaram na capacidade de produção das UPA's e, conseqüentemente, na alimentação dos alunos. A inclusão do Decreto de Tempo Integral, em 2012, foi um ganho significativo nas verbas da escola. Porém, a Política de Tempo Integral do governo do estado do Rio Grande do Sul, mostrou-se contrária à Escola do Campo, sem considerar as características particulares de acordo com o território onde estão inseridas. A máquina do estado não tem uma visão holística sobre o funcionamento das escolas, segmentando, inclusive, o sistema de gerenciamento da rede. Não há, nessa ferramenta, a previsão para adaptação e inclusão de currículos e propostas diferenciadas previstas em lei.

Contraditoriamente, quando não havia esta legislação reconhecendo a Escola do Campo e a Educação do Campo com características e necessidades diferenciadas, havia, de certa forma, o reconhecimento da Escola Canadá. Prova disso são as aprovações nos anos 90 de sua base curricular pelo Conselho Estadual de Educação, mediante dois pareceres: 238 de 95, e 1452 de 96, conforme documentação arquivada na escola. Mesmo com a participação e interferência direta da comunidade escolar, o estado mantém mecanismos que impedem a verdadeira participação. A participação proposta neste trabalho não é a mesma participação proposta pela mantenedora.

Algumas situações foram importantes para manter a escola funcionando com a característica agrícola de sua origem: o restauro do casarão - como símbolo de imponência, poder e presença de uma comunidade; o sentimento de pertencimento de alguns profissionais que ainda atuam na escola; alunos do educandário ou filhos de funcionários. Ou seja, aqueles que têm vínculo afetivo com a escola e o entendimento individual da sua importância para além de seus muros detém a história de identificação de uma comunidade. A história que se preserva e traz orgulho pela construção de identidades. Dos 32 professores, 11 deles têm ligação direta com a escola e suas atividades, um percentual de 35% do total. Um número importante e expressivo considerando a alta rotatividade de professores na rede, seja por licenças, aposentadoria, por não haver vínculo funcional de nomeação ou pela falta de proximidade de suas residências. E a escola tem difícil acesso para o transporte coletivo na zona rural.

A capacidade de transformar e permanecer conferindo sentido às falas, personagens, histórias, anseios e implicações que as instituições têm na vida das pessoas é algo importante. Ainda sobre essas capacidades e possibilidades, houve a participação da escola na elaboração da lei de criação da SUEPRO assim como a presença ativa em movimentos artísticos,

culturais e educacionais, evidenciando sua qualidade e eficiência e ganhando reconhecimento pelo MEC. Como exemplo, podemos citar as ações que agregaram a comunidade escolar e os ex-alunos, como as audiências públicas, a associação e manutenção da proposta pedagógica internamente.

Francisco Froes Bittencourt, responsável pelo acervo histórico da prefeitura, foi professor de história da Escola Canadá, morou na escola e viveu sua infância no educandário, pois seus pais eram funcionários e professores também. Essa característica de Viamão, com um centro e bairros satélites, estabelece relações de manutenção e conservadorismo. Essa conexão é visível pela forma como as pessoas se posicionam frente à área das escolas, ou seja, como uma extensão da sua casa. Um Ateneu. A função social, por meio de uma proposta de turno integral, garante o auxílio e a afetividade no dia de quem teve a experiência de um internato assistencialista, isto é, o patronato. A área, as lavouras, os cultivos, as criações, a produção leiteira, o beneficiamento do leite: eis a Escola Agrícola. Além dos educandos, das atividades desenvolvidas nas unidades educativas de produção e suas possibilidades; os cultivos e os cuidados com as produções agropecuárias; os projetos científicos práticos com a produção de leite, com o relógio do corpo humano, com as aulas no laboratório natural dentro de uma área privilegiada; ainda, a produção da rapadura, do doce de leite, do iogurte e do queijo; a possibilidade de vivenciar o setor primário da economia, com uma produção de alimentos sustentável e agroecológica, favorecendo uma alimentação saudável juntamente com uma aprendizagem significativa, podendo atrair jovens que contribuem com uma melhor qualidade de vida, além da ampliação de atividades de lazer nesse ambiente.

Nem Ateneu, nem Patronato, mas sim uma Escola. Uma escola que preservou a identidade agrícola, que funciona em regime integral, que é de ensino fundamental e sim, é uma Escola do Campo. Pela participação efetiva da comunidade escolar a Escola Estadual de Ensino Fundamental Canadá é uma instituição do campo, com características próprias e com atividades nas áreas de agricultura, pecuária e transformação de produtos. Considera as Unidades Educativas de Produção como ferramentas e meios para desenvolver a proposta da escola, bem como seus tempos e a estrutura operacional dessas unidades. Porém, o que ficou no documento oficial foi:

Ao longo da sua história a Escola Canadá construiu um processo dinâmico na organização e na ação para a construção de sujeitos sociais. A partir da realidade em que está inserida, como Escola com características Agrícola, do Campo através do conjunto de atividades educativas desencadeia processos que além do cognitivo querem construir: • A valorização do Homem e a natureza; • O incentivo a pesquisa e a preservação dos recursos naturais renováveis; • A vinculação da realidade escolar

à prática pedagógica em cada área do conhecimento; • Projetos que valorizem a preservação do meio ambiente, aliados ao conhecimento e habilidades, conciliando o saber e o fazer; • Uma metodologia prática, desenvolvendo o espírito de criticidade e julgamento ao efetivar as diferentes etapas do projeto. (PPP Escola Canadá).

Sem espaço para descrever a proposta, como de fato ela é desenvolvida e organizada, a Base Curricular vem pronta com as horas exigidas, sem possibilidade de alteração. No sistema de gerenciamento de escolas, registra-se a proposta da comunidade, com atividades nas unidades educativas onde o estudante tem a possibilidade de vivenciar experimentos e ter uma aprendizagem mais significativa. Rompendo com a lógica lancasteriana, permanece-se internamente com a aceitação de duas pessoas na 28ª Coordenadoria Regional de Educação: a própria coordenadora Marilza Pacheco e a coordenadora pedagógica Léa Cinara Marques, por entenderem o interesse da comunidade e a estrutura da escola, bem como a história da instituição no município.

#### 4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

*Todo ser humano tem seus demônios. São entidades  
espirituais ao mesmo tempo inferiores e superiores,  
às quais obedecemos sem saber. De onde vêm?  
Por que são tão poderosos em nós?  
Que fazem de nós e que fazemos deles?  
Podem se modificar, até mesmo se transformar pela experiência da vida?  
Desejei reconhecer meus demônios, que ocuparam e animam meu  
espírito, e me diferenciam sem que eu tenha procurado  
me singularizar. Cada vez desejei voltar à sua origem, ver  
como se formaram, me formaram,  
se transformaram e me transformaram.  
[...] tento reconhecer a que erros meus demônios me conduziram,  
a que verdades permaneço fiel e, daqui para frente, capaz de dialogar  
com eles, assumo-os de forma consciente.*

*Edgar Morin*

Sonhei que entrava, amparada, no portão principal da escola. Me vi velhinha e expressando meu desejo de estar ali me despedindo. Ao olhar a entrada da escola, despertou uma felicidade. Aquela paisagem e o ato de abrir a porta principal do casarão sempre foram um ritual. Há um grande significado nesse prédio que me diz muito. Iniciei esse processo de escuta há muito tempo: quando ainda não sabia que aquele espaço já fazia parte da minha história.

Por essa razão, chegar até aqui foi uma caminhada dolorosa, porque nem sempre olhar para dentro é agradável. E tampouco são as lembranças. Foram muitos os desvios que a pesquisa me proporcionou: desde a influência das escolas agrícolas de Viamão no desenvolvimento do município à atuação dos egressos como agentes de transformação da comunidade ou sociedade. Estudos esses que ainda podem ser considerados para futuras pesquisas. Já na pesquisa de campo, tomei novos rumos a partir do universo alcançado pelos formulários *online*, entretanto, a operacionalização das respostas me alertou que não era esse o problema. Até que um dia, em uma das conversas com o orientador, pela forma e a medida de suas palavras, a questão tornou-se óbvia. Retomei a utilização dos formulários, agora focada no problema.

São dois mundos que, teoricamente, não se conhecem. Como um imaginário que habita em nós e ignoramos. Como caminhar de forma simétrica nessa estrada desigual?

[...] às ideias de que noções de real e imaginário não eram apenas antagônicas, mas complementares e inseparáveis. Assim, fortificou-se a ideia de irrealdade inserida na realidade. Penso, ao mesmo tempo e contraditoriamente, que este mundo meio imaginário, meio irreal, é nossa única realidade de carne, de sangue, de alma, de amor, de paixão e de vida. (Morin, 2000, p. 59).

E por que a Escola Canadá continua resistente a essa estrada? Que escola é essa? Como ela se constituiu e se constitui? Eis a questão. Já se enxerga os sinais das últimas considerações deste ciclo, mas não se conclui uma pesquisa que deixando em aberto possibilidades de novas questões que geram aprendizados. Desde as proporções que o referencial teórico tomou e levou a entendimentos mais contextualizados com reais significados, aos temas não abordados.

Retomando os objetivos iniciais da pesquisa, é possível compreender que a dinâmica viva da escola não cabe nos conceitos pré-definidos da Educação do Campo, encontrados na literatura. Assim como as percepções dos trabalhadores entrevistados, que por vezes confundem suas próprias histórias de vida com a trajetória escolar, como foi possível perceber refletidos nos documentos analisados.

Descrever a escola com que sempre sonhei - e que poderia existir a partir da comunhão com José Pacheco (2008) -, de que a aprendizagem significativa deve passar pelo desejo do aluno, mas sobretudo é uma atividade que exige comprometimento e responsabilidade (Freire, 1996). Ouvi de José Pacheco (2008) que as escolas são pessoas, visto que a Escola da Ponte se renova, se amplia e está em eterno movimento. Quando entendi o que ele me dizia, percebi que tentava direcionar o trabalho pedagógico da Canadá a partir da Escola da Ponte. Estava do lado de lá da linha, no pensamento abissal, tentando colonizar. Neto e Goldman (2021, p. 10):

“Salvar o outro”, afirmou ainda Tata Kamugenan em sua aula, “é entrar no espaço dele e tirá-lo de lá. Faço isso porque eu te amo”. Trata-se de um amor que desterritorializa a existência daqueles que resistem a ser amados sem o mínimo de respeito e sem permitir sua reterritorialização em parte alguma.

Sobre a vergonha, Neto e Goldman (2021, p. 34) salientam: “A vergonha é o que acontece quando essa divergência encontra um meio para se tornar sensível e perceptível, criando uma trajetória que permitirá reaprender uma prática, pensá-la diante de outros possíveis”. A Escola com que sempre sonhei e que poderia existir, abriga diversas etnias, sem distinção de classe social, compreende o universo de cada indivíduo. Convive na diversidade de saberes, oferece uma prática pedagógica voltada aos interesses dos educandos. E possui um papel de escuta e de pesquisa, onde os alunos são organizados por interesses e não divididos por conteúdo. Essa escola acolhe os diferentes saberes e trabalha no desenvolvimento integral quando respeita os tempos. Uma escola aproximada do universo dos sonhos, onde a aprendizagem não é uma tarefa árdua e obrigatória, mas sim uma experiência prazerosa e

encantadora. Nessa escola, a criatividade é valorizada, as perguntas são incentivadas e o erro é visto como uma oportunidade para aprender e crescer.

Porém, nem tudo é possível. A visível diminuição, a partir dos anos de 1970, da população do meio rural para urbano e a diminuição dos funcionários ao longo das últimas décadas, são aspectos importantes e que influenciaram na produção e na manutenção das Unidades Educativas de Produção. A manutenção das Unidades Educativas persiste porque ainda tem um grupo de professores que insiste em dar continuidade àquilo que diferencia a Escola Canadá das escolas regulares, ou seja, seu espaço. Há situações em que não há salas de aulas convencionais. A sala é, por exemplo, a estufa ou a sala de ordenha. Só a estrutura já permite ao professor interagir rompendo com o monitoramento e a padronização.

De Lancaster (1778-1838) se mantém a seriação, condição legal. Por um lado, ainda se luta contra uma concepção de educação em que muitos educadores se posicionam como detentores do saber, atuando numa sala de aula com espaço reduzido. Por outro, ocorre a possibilidade de desenvolver um trabalho educacional sem um modelo de sala, já sendo um caminho para uma mudança de paradigma.

O trabalho com grupos reduzidos também proporciona uma atenção maior às individualidades, personalidades e tempos de aprendizados, colocando todos em igualdade de oportunidades e aprendizagem e desafiando os paradigmas educacionais convencionais. Ao convidar os educadores, pais e estudantes a repensarem o significado e o propósito da educação, busca-se construir um ambiente mais humanizado e libertador para o aprendiz. Já a proposta pedagógica da escola inclui as Unidades Educativas de Produção como parte da Base Curricular da Escola em sua parte diversificada, considerando-a em sua especificidade agrícola. Em cada UEP há um professor responsável para orientar seus alunos em seus projetos.

Considerando a realidade de trabalho seriado, cada série/ano conta com duas UEP's e dois professores, onde a turma é dividida em grupos. Cada grupo permanece uma semana, alternando ao longo do trimestre letivo para garantir a solução de continuidade de uma unidade agrícola, proporcionando que todos possam vivenciar o ciclo completo.

**Quadro 13 - Proposta de Base diversificada**

	6º ANO	7º ANO	8º ANO	9º ANO
<b>Agricultura/ Pecuária/ Transformação de Produtos</b>	- Pequenos animais; - Vermicompostagem.	- Agricultura familiar; - Jardinocultura.	- Culturas regionais; - Transformação de resíduos sólidos.	- Agroindústria; - Bovinocultura leiteira.

Fonte: Elaboração própria.

As atividades dos anos iniciais também contemplam as unidades educativas, porém, de forma mais direcionada, considerando a idade das crianças e a necessidade de letramento mais efetivo nos anos iniciais de escolarização. Não se rompe com a lógica das disciplinas, mas amplia-se a possibilidade de um trabalho pedagógico interdisciplinar e transdisciplinar. Considerando o objetivo desta dissertação, de análise da trajetória da Escola Canadá de uma Escola Agrícola para Escola do Campo, pode-se concluir que as mudanças foram importantes desde o período em que as mulheres eram poucas, inclusive, na administração e na distinção curricular, passando pelo número de pessoas que compunham o quadro funcional até os benefícios dos alunos com os serviços oferecidos.

As mudanças curriculares tiveram maior impacto após o ano 2000, bem como as mudanças de ordem funcional que acompanharam o período. Isso fica claro na análise dos Projetos Pedagógicos e nas Bases Curriculares alteradas. Para além das questões de ordem política, se faz importante entender o que constituiu esta escola em particular. Situada em uma comunidade conservadora que cede espaço público para construção de uma capela, que luta pela permanência de sua área, mas por outro lado, também reage às mudanças da sociedade e às imposições de Bases Curriculares pré-definidas. Assim, é legítimo considerar que esta Escola de Campo se constitui em uma base conservadora e que carrega traços de uma história que a caracteriza até hoje como uma instituição agrícola. Também é legítimo compreender a incorporação de aspectos de uma instituição que aproveita seu espaço e ressignifica algumas práticas incorporando a educação ambiental como base de ação.

Caracterizar os desafios contemporâneos da implantação da Educação do Campo, um dos objetivos desse processo de mudança, é acompanhar as transformações que alteraram as atividades da Escola no que diz respeito a maior participação dos alunos nos projetos vinculados às Unidades Educativas de Produção. Duas outras questões foram fundamentais para entender o porquê de a Escola Canadá ter resistido até hoje, diante de tantas tentativas de descaracterizá-la por parte da mantenedora, ao identificar-se a percepção dos trabalhadores nas mudanças ocorridas. Uma delas, considerada a mais importante pelas escutas dos

entrevistados, é o sentido de pertencimento atribuído por eles ao comporem essa história. E a outra, ao contrário, são os mecanismos utilizados pela mantenedora para não cumprir efetivamente a legislação e, nesse quesito, inclui-se o conceito de participação que difere do significado adotado nessa pesquisa.

Assim constitui-se a Escola Canadá e a Educação do Campo atuante nela: o que é de fato pelas atividades desenvolvidas e sua organização interna e o que ela é de acordo com as normas da mantenedora - e sua descrição sem alternativa de inclusão de base diversificada no Projeto Político Pedagógico. Se essa escola caracterizada e construída por essa comunidade funciona ou poderia funcionar? Sim e não. Por todas as razões aqui citadas, descritas e analisadas, tenho procurado encerrar este ciclo e conviver com as cicatrizes. Mas, por alguma razão, continuo e persisto. Pois, parafraseando Oswald Montenegro (1997), metade de mim é amor...e a outra metade, também.

## REFERÊNCIAS

ALENCAR, Francisco; CAPRI, Lúcia; RIBEIRO, Marcos Venício. **História da Sociedade Brasileira**. 3.ed. Rio de Janeiro: Ao livro técnico S/A Indústria e Comércio, 1985.

ARAÚJO, José Alfredo. **A USAID: o Regime Militar e a implantação das escolas polivalentes no Brasil**. Revista de Epistemologia y Ciências Humanas, p. 51-61, 2008.

ARROYO, Miguel. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis: Vozes, 2011.

ARROYO, Miguel; FERNANDES, Mançano Bernardo. **A Educação Básica e o Movimento Social do Campo**. Coleção Por uma educação básica no campo, nº 2. Brasília, DF: Articulação Nacional por uma Educação Básica do Campo, 1999.

BORTONE, Elaine De Almeida. A participação do instituto de pesquisas e estudos sociais (IPES) na construção da reforma administrativa na ditadura civilmilitar (1964-1968). 2013. Dissertação (Mestrado em Administração) — Programa de Pós-Graduação em Administração, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2013.

BOURDIEU, Pierre. **A distinção: crítica social do julgamento**. São Paulo: Edusp; Porto Alegre, RS: Zouk, 2007.

BOURDIEU, Pierre. **Escritos de educação**. Petrópolis: Vozes, 1998.

BRACAGIOLI, Alberto; DAL SOGLIO, Fábio Kessler. **Metodologias participativas e sistematização de experiências em Agroecologia**. Coordenado pela SEAD/UFRGS. – Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2022. 314 p.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Decreto nº 13.508, de 19 de março de 1919**. Rio de Janeiro, 1919. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1910-1919/decreto-13508-19-marco-1919-520143-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 20 ago. 2023.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Decreto nº 21.667, de 20 de agosto de 1946**. Rio de Janeiro, 1946. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1940-1949/decreto-21667-20-agosto-1946-342105-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 20 ago. 2023.

BRASIL. **Decreto nº 6755, de 29 de janeiro de 2009**. Brasília, 2009. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2009/decreto/d6755.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6755.htm). Acesso em: 20 ago. 2023.

BRASIL. **Decreto nº 7352, de 04 de novembro de 2010**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/marco-2012-pdf/10199-8-decreto-7352-de4-de-novembro-de-2010/file>. Acesso em: 20 ago. 2023.

BRASIL. **Lei nº 11947, de 16 junho de 2009**. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2009/lei/11947.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/lei/11947.htm). Acesso em: 20 ago. 2023.

BRASIL. **Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013.** Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2013/lei/112796.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/112796.htm). Acesso em: 20 ago. 2023.

BRASIL. **Lei nº 12.960, de 27 de março de 2014.** Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2014/lei/112960.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/112960.htm). Acesso em: 20 ago. 2023.

BRASIL. **Lei nº 12695, de 25 de julho de 2012.** Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2012/lei/112695.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112695.htm). Acesso em: 20 ago. 2023.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.** Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm). Acesso em: 20 ago. 2023.

BRASIL. **Lei nº 7044 de 18 de outubro de 1982.** Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l7044.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l7044.htm). Acesso em: 20 ago. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer (Projeto de resolução) do CNE nº 36, de 04 de dezembro de 2001.** Disponível em: [https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE\\_PAR\\_CNECEBN362001.pdf?query=calendario%202021](https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_PAR_CNECEBN362001.pdf?query=calendario%202021). Acesso em: 20 ago. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer do CNE nº 01, de 1º de fevereiro de 2006.** Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pceb001\\_06.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pceb001_06.pdf). Acesso em: 20 ago. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer do CNE nº 03, de 18 de fevereiro de 2008.** Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2008/pceb003\\_08.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2008/pceb003_08.pdf). Acesso em: 20 ago. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução do CNE nº 01, de 03 de abril de 2002.** Disponível em: [http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/mn\\_resolucao\\_%201\\_de\\_3\\_de\\_abril\\_de\\_2002.pdf](http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/mn_resolucao_%201_de_3_de_abril_de_2002.pdf). Acesso em: 20 ago. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução do CNE nº 02, de 28 de abril de 2008.** Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/resolucao\\_2.pdf](http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/resolucao_2.pdf). Acesso em: 20 ago. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Escolas rurais, quilombolas e indígenas são tema de evento.** Ministério da Educação, 24 abr. 2013. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article/208-noticias/591061196/18622-escolas-rurais-quilombolas-e-indigenas-sao-tema-de-evento?Itemid=164>. Acesso em: 20 ago. 2023.

COMTE, Augusto. **Discurso sobre o Espírito Positivo.** Traduzido por: José Arthur Giannotti. In: Os Pensadores: Comte. 2.ed. São Paulo: Abril Cultural, 1983b. p.41-94.

- ELIAS, Norbert; SCOTSON, John. **Os estabelecidos e os outsiders**: Sociologia das relações de poder a partir de uma pequena comunidade. Ed. Jorge Zahar, Rio de Janeiro, 2000.
- FAUSTO, Boris. **História do Brasil**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1995.
- FAYOL, Henry. **Teoria Clássica**. Introdução à Administração, p. 27, 1916.
- FERNANDES, Bernardo; MOLINA, Mônica. **O campo da Educação do campo**. Mimeo, 2005.
- FLICK, Uwe. **Qualidade na Pesquisa Qualitativa**. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**. Nascimento da Prisão. Paris: Gallimard, 1975.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 42. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.
- GADOTTI, Moacir. **História das ideias pedagógicas**. São Paulo: Ática, 1996.
- GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo. **Métodos de Pesquisa**. Porto Alegre: UFRGS, 2009.
- GOFFMAN, Erving. **Estigma**: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada. Editora: Prentice-Hall, 1963.
- HILA, Cláudia Valéria Doná. **O microensino como instrumento de formação do professor de língua portuguesa**. Maringá, v. 31, n. 1, p. 33-41, 2009.
- INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Censo Agropecuário - Tabela 1524**. IBGE, 2012. Disponível em: [sidra.ibge.gov.br/tabela/1524#resultado](http://sidra.ibge.gov.br/tabela/1524#resultado). Acesso em: 14 ago. 2023.
- KAGEYAMA, Angela. **Desenvolvimento Rural**: Conceitos e aplicações ao caso brasileiro. Porto Alegre: Editora da UFRGS. 2008. (Capítulos 1, 2 e 3).
- LANCASTER, José (1778-1838). **Sistema Britânico de educação**. Trad. Guilherme Skinner. Porto, Tip. da Viúva de Alvarez & Filips, 1823.
- LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão escolar**: teoria e prática. 5. ed. Goiânia: Alternativa, 2004.
- MARTÍN, Juan Carlos Gimeno; MADROÑAL, Angeles Castaño. **Antropologia comprometida, antropologia de orientação pública e descolonialidade**: desafios etnográficos e descolonização das metodologias. OPSIS (On-line), Catalão-GO, v. 16, n. 2, p. 262-279, jul./dez.2016

MENDONÇA, Sônia Regina de. **Ensino Agrícola e Influência Norte-Americana no Brasil (1945-1961)**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2009.

MENDONÇA, Sonia Regina de. Políticas agrícolas e patronato agroindustrial no Brasil (1909-1945). **História Econômica & História de Empresas**, v. 16, n. 1, 2013.

MENEZES-FILHO, Naércio. **Educação e Desigualdade**. In: N. A. Menezes-Filho e M. D. B.Lisboa (Ed.). Microeconomia e Sociedade no Brasil. Rio de Janeiro: Contra Capa, v.1,2001. Educação e Desigualdade, p.p. 13-50.

MIELITZ NETO, Carlos Guilherme Adalberto. **Políticas públicas e desenvolvimento rural no Brasil**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2010.

MIGNOLO, Walter. **Desafios decoloniais hoje**. Epistemologias do Sul, Foz do Iguaçu/PR, 1 (1), PP. 12 - 32, 2017.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Los conceptos estructurantes de la investigación cualitativa**. Salud Colectiva, Buenos Aires, 6(3):251-261, Septiembre - Diciembre, 2010.

MONTEIRO, Juliana da Silva; BRAZIL, Maria do Carmo. **O estado do conhecimento de pesquisas sobre a história das instituições escolares denominadas patronatos de menores (2000-2018)**. Revista HISTEDBR On-line, v. 19, p. e019033-e019033, 2019.

MONTENEGRO, Oswaldo. **Metade**. Rio de Janeiro. 25 anos: Ao vivo. 1997.

MORIN, Edgar. **Meus demônios**. 2. ed. Rio de Janeiro: Bertrand brasil, 2000. 368 p.

MOVIMENTO, Dostsem. **II Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária-II ENERA**. Boletim da Educação, n. 12, 2014.

MUYLAERT, Camila Junqueira; JÚNIOR, Vicente Sarubbi; GALLO, Paulo Rogério; NETO, Modesto Leite Rolim; REIS, Alberto. **Entrevistas narrativas: um importante recurso em pesquisa qualitativa**. Revista da Escola de Enfermagem da USP, v. 48 (Esp2), p. 193-199, 2014.

NARVÁEZ, Victor Patrício Diaz. **El concepto de ciencia como sistema, el positivismo, neopositivismo y las “investigaciones cuantitativas y cualitativas**. Revista Salud Uninorte, v. 30, n. 2, p. 227-244, 2014.

NETO, Edgar Rodrigues Barbosa; GOLDMAN, Marcio. **A maldição da tolerância e a arte do respeito nos encontros de saberes**. Revista de Antropologia, v. 65, n. 1, 2021.

NOSELLA, Paolo. **Educação no Campo: Origens da Pedagogia da Alternância no Brasil**. Vitória: EDUFES, 2014. p. 288

OLIVEIRA, Milton Ramon Pires de. **Civilizar e modernizar: o ensino agrícola no Brasil republicano (1889-1930)**. História da Educação, v. 8, n. 15, p. 129-142, 2004.

OLIVEIRA, Milton Ramon Pires de. **Formar cidadãos úteis: os patronatos agrícolas e a infância pobre na Primeira República**. Bragança Paulista: EDUSF. 2000.

PACHECO, José. **Escola da Ponte: Formação e Transformação em Educação**. São Paulo: Vozes Editora, 2008.

PEREIRA, Sonia Gomes. **A historiografia da arquitetura brasileira no século XIX e os conceitos de estilo e tipologia**. Estudos Ibero-Americanos, Porto Alegre, PUCRS, v. 31, n. 2, p. 143-154, dezembro 2005.

PILETTI, Nelson. **História da Educação no Brasil**. Série Educação. São Paulo: Editora Ática, 1996.

PINA, Fabiana. **O acordo MEC-USAID: ações e reações (1966 – 1968)**. 2011. 187 f. Dissertação (mestrado) da Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras de Assis, 2011. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/93369>. Acesso em: 20 ago. 2023.

PROGRAMA DAS NAÇÕES UNIDAS PARA O DESENVOLVIMENTO (PNUD). **Os Objetivos de Desenvolvimento do Milênio**. Disponível em: <http://www.pnud.org.br/odm.aspx>. Acesso em: 28 fev. 2021.

QUIJANO, Aníbal. **Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina**. A Colonialidade do Saber: etnocentrismo e ciências sociais–Perspectivas Latinoamericanas. Buenos Aires: Clacso, 2005. p. 107-126. Disponível em: [http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/clacso/sur-sur/20100624103322/12\\_Quijano.pdf](http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/clacso/sur-sur/20100624103322/12_Quijano.pdf). Acesso em: 20 ago. 2023.

RIBEIRO, Gustavo Lins. **Poder, redes e ideologia no campo do desenvolvimento**. Novos Estudos. CEBRAP, v. 80, p. 1109-1125, 2008.

RIO GRANDE DO SUL. Conselho Estadual de Educação. **Resolução CEE nº 342, de 11 de abril de 2018**. Disponível em: <https://www.ceed.rs.gov.br/resolucao-n-0342-2018>. Acesso em: 20 ago. 2023.

RIO GRANDE DO SUL. **Lei nº 11.123, de 27 de janeiro de 1998**. Disponível em: <https://leisestaduais.com.br/rs/lei-ordinaria-n-11123-1998-rio-grande-do-sul-dispoe-sobre-a-educacao-profissional-e-cria-a-superintendencia-da-educacao-profissional-do-estado-do-rio-grande-do-sul-suepro-rs-e-da-outras-providencias>. Acesso em: 20 ago. 2023.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **O fórum social mundial: manual de uso**. Porto: Afrontamento, 2005.

SANTOS, Boaventura de Souza. Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências. In: SANTOS, B. S. (org.). **Conhecimento Prudente para uma Vida Decente**. São Paulo: Cortez Editora, 777-821, 2004.

SANTOS, Boaventura de Souza; MENEZES, Maria Paula. **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2009.

SAVIANI, Demerval. **Escola e Democracia**. Campinas: Autores Associados, 1993.

SEN, Amartya. **Desenvolvimento como Liberdade**. 8ª reimpressão. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

SILVA, Luiz Inácio Lula da. **Luiz Inácio Lula da Silva**: depoimento [abr. 1991]. Entrevistadores: V. Tremel e M. Garcia. São Paulo: SENAI-SP, 1991. 2 cassetes sonoros. Entrevista concedida ao Projeto Memória do SENAI-SP.

SOARES, Mozart Pereira. **ETA**: Escola Técnica de Agricultura João Simplício Alves de Carvalho. Contribuição para sua história. Porto Alegre. Editora AGE, 1997.

SOUZA, Rosa Fátima. **História da organização do trabalho escolar e do currículo no Século XX**: ensino primário e secundário no Brasil. São Paulo: Cortez, 2008.

SUESS, Rodrigo Capelle; SILVA, Alcinéia de Souza. **A perspectiva decolonial e a (re)leitura dos conceitos geográficos no ensino de geografia**. Geografia Ensino & Pesquisa, 23, e7, 2019.

THORNTON, Ricardo Dominic; CIMADEVILLA, Gustavo. **Usos y abusos del participare**. Buenos Aires: Ediciones INTA, 2010.

TREVIZOLI, Dayane Mezuram; VIEIRA, Letícia; DALLABRIDA, Norberto. **As mudanças experimentadas pela cultura escolar no ensino secundário devido à implementação da Reforma Capanema de 1942 e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1961**. Colóquio “Ensino médio, história e cidadania”, v. 3, n. 3, 2013.

VIAMÃO. **19 de abril – História, cultura e representatividade**. Viamão, 19 abr. 2022. Disponível em: <https://www.viamao.rs.gov.br/portal/noticias/0/3/7271/19-de-abril--historia-cultura-e-representatividade>. Acesso em: 25 jul. 2023.

VIAMÃO. **Assistência Social vai até às comunidades indígenas e quilombolas**. Viamão, 15 nov. 2015. Disponível em: <https://www.viamao.rs.gov.br/portal/noticias/0/3/1889/Assistencia-Social-vai-ate-as-comunidades-indigenas-e-quilombolas->. Acesso em: 25 jul. 2023.

VIEIRA, Evaldo. **Estado e miséria social no Brasil**: de Getúlio a Geisel. 3.ed. São Paulo: Cortez, 1987.

VINUTO, Juliana. A amostragem em bola de neve na pesquisa qualitativa: um debate aberto. **Temáticas**, Campinas, 22 (44):203-220, ago./dez. 2014.

**APÊNDICE A – ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA**

- 1) Qual o seu vínculo com a escola?
- 2) Ano de ingresso e período que atuou?
- 3) Atividades que desenvolvia?
- 4) Projetos em que participou na Escola?
- 5) Como funcionava a Escola?

### APÊNDICE B – PESQUISA INICIAL

Macrotema	Tipo de produção	Título	Autor	Orientador	Palavra-chave	Data
Educação	TCC Graduação	Turno integral na escola de ensino fundamental agrícola: é inovação?	Camila Lima Thomaz Silva	Paulo Peixoto de Albuquerque	Agrícola	2010
Educação	TCC Graduação	A proposta curricular de uma escola rural e sua contribuição para a valorização da vida no campo: estudo de caso na Escola Municipal de Ensino Fundamental Professora Candinha Saraiva no município de Arroio dos Ratos.	Kátia Luciane Romeiro	Cléia Margarete da Costa Tonin	Currículo	2011
Agrícola	Artigo	Quem é o agrônomo para o século 21? (a contribuição das disciplinas voltadas para a perspectiva do desenvolvimento rural sustentável).	Jalcione Pereira de Almeida		Currículo	1998
Educação	Dissertação	O currículo diversificado e as habilidades profissionais na área agrícola.	Luiz Oswaldo Calvete Correa	Dilma da Luz Pereira	Currículo	1972
Educação	Tese	Uma história de governamentos e verdades: Educação rural no Rio Grande do Sul- 1950/1970	Noeli Valentina Weschenfelder	Marisa Cristina Vorraber Costa	Currículo	2003
Educação	Dissertação	Os objetivos das escolas agrícolas do 2 ciclo do Estado do Rio Grande do Sul e algumas implicações decorrentes no currículo.	Paulo Schütz	Harold R. Malteson	Currículo	1972
Educação	TCC Especialização	Vivências e desafios de alunas meninas em uma escola agrícola de turno integral.	Adriana Martins	Sandra dos Santos Andrade	Agrícola Educação	2013

### APÊNDICE C – OBJETIVO DAS REUNIÕES

<b>Data</b>	<b>Atividades</b>	<b>Número de prof. e funcionários</b>	<b>Número de pais ou responsáveis</b>	<b>Total de participantes por dia</b>	<b>Objetivo</b>
22/10/2022	Linha do Tempo	37	90	127	Construir uma linha do tempo com os acontecimentos que a Comunidade considera mais importante sobre a história e as atividades desenvolvidas na Escola.
22/10/2022	Formulários online	37	90	127	Construir os principais conceitos do Projeto Político Pedagógico.
22/10/2022	Escuta	37	90	127	Dialogar com os presentes sobre as possibilidades pedagógicas oferecidas pela Escola, bem como sua importância para a Comunidade e Município.
28/10/2022	Linha do Tempo	10	XXXXX	10	Somar à linha do tempo já construída com a Comunidade, situações que o grupo considera importantes.
28/10/2022	Construção	10	XXXXX	10	Reunir o que foi construído com a Comunidade para compor os conceitos básicos do Projeto Político Pedagógico.
30/10/2022	Linha do Tempo	25	XXXXX	25	Somar à linha do tempo já construída com a Comunidade, situações que o grupo considera importantes.
30/10/2022	Construção	25	XXXXX	25	Reunir o que foi construído com a Comunidade para compor os conceitos básicos do Projeto Político Pedagógico.
03/03/2023	Apresentação do documento finalizado.	37	92	129	Apresentação do documento finalizado à Comunidade Escolar para aprovação.