



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA
CAMPUS III - GUARABIRA
DEPARTAMENTO DE GEOGRAFIA
CURSO DE LICENCIATURA PLENA EM GEOGRAFIA**

Linha de pesquisa:
Geografia Agrária

**A LUTA POR EDUCAÇÃO NO ACAMPAMENTO DOM JOSÉ MARIA PIRES NO
MUNICÍPIO DE ALHANDRA-PB.**

DOUGLAS DE LIMA SOARES

**GUARABIRA
2019**

DOUGLAS DE LIMA SOARES

**A LUTA POR EDUCAÇÃO NO ACAMPAMENTO DOM JOSÉ MARIA PIRES NO
MUNICÍPIO DE ALHANDRA-PB.**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Licenciatura Plena em Geografia da Universidade Estadual da Paraíba, Centro de Humanidades, Guarabira/PB, em cumprimento às exigências para obtenção do Título de Graduação em Geografia. Orientado pelo professor Ms. Thiago Leite Brandão de Queiroz.

**GUARABIRA
2019**

É expressamente proibido a comercialização deste documento, tanto na forma impressa como eletrônica. Sua reprodução total ou parcial é permitida exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, desde que na reprodução figure a identificação do autor, título, instituição e ano do trabalho.

S676l Soares, Douglas de Lima.
A luta por educação no acampamento Dom José Maria Pires no município de Alhandra-PB [manuscrito] / Douglas de Lima Soares. - 2019.
31 p. : il. colorido.
Digitado.
Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Geografia) - Universidade Estadual da Paraíba, Centro de Humanidades, 2019.
"Orientação : Prof. Me. Thiago Leite Brandão de Queiroz, Coordenação do Curso de Geografia - CH."
1. Trabalhadores do campo. 2. Acampamento. 3. Educação no campo. 4. Reforma agrária. 5. Reforma agrária. I.
Título
21. ed. CDD 371.12

DOUGLAS DE LIMA SOARES

**A LUTA POR EDUCAÇÃO NO ACAMPAMENTO DOM JOSÉ MARIA PIRES NO
MUNICÍPIO DE ALHANDRA-PB.**

Aprovada em: 13 / 06 / 2019.

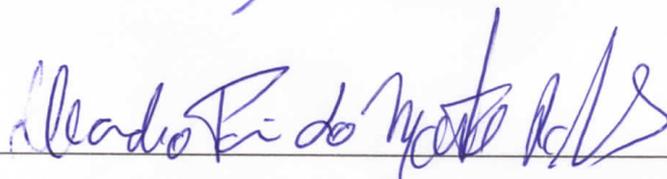
BANCA EXAMINADORA



Prof. Ms. Thiago Leite Brandão de Queiroz (UEPB/CH/DG)
Orientador



Prof. Dr. Sociólogo Belarmino Mariano Neto – UFPB/UFCG
Examinador



Prof. Dr. Leandro Paiva De Monte Rodrigues – UEPB/CH/DG.
Examinador

**GUARABIRA
2019**

Dedico esse trabalho primeiramente a Deus que me deu força e coragem, a todos que estiveram sempre comigo durante todo o curso. Em especial a minha família.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus, por sempre estar me iluminando e ter me dado condições de ter realizado esse trabalho.

A minha mãe Lurdeth uma grande guerreira e meu exemplo de vida. Obrigado por sempre acreditar em mim, no meu potencial. Obrigado pelo seu apoio e paciência comigo, pois foram significantes para realização desse trabalho. Ser seu filho é ser fruto de aprendizado e muita luta.

Ao meu primo Nielson, por toda paciência que teve todas as vezes que precisei de ajuda. Tenho uma grande admiração pela pessoa que és.

A todos os professores que passaram pela minha vida acadêmica.

Ao professor, Thiago de Queiroz por ter aceitado me orientar nessa pesquisa. Obrigado pelo compromisso e dedicação, desde o tempo de escola que tenho admiração pelo seu trabalho, és um professor de grande competência.

Aos meus amigos Jardelly, Dayane, Erika, que em torno da realização da pesquisa, todas as ajudas, todo companheirismo, paciência, motivações e sempre acreditarem em mim, me fazendo nunca desistir. Vocês foram fundamentais para realização deste trabalho.

Ao acampamento Dom José Maria Pires, pela recepção e informações prestadas.

043 – GEOGRAFIA

A LUTA POR EDUCAÇÃO NO ACAMPAMENTO DOM JOSÉ MARIA PIRES NO MUNICÍPIO DE ALHANDRA-PB.

LINHA DE PESQUISA: GEOGRAFIA AGRÁRIA

AUTOR: DOUGLAS DE LIMA SOARES

ORIENTADOR: PROF. MS. THIAGO LEITE BRANDÃO DE QUEIROZ – UEPB/CH/DG

EXAMINADORES: PROF. DR. BELARMINO MARIANO NETO – UFPB/UFCG PROF. DR. LEANDRO PAIVA DE MONTE RODRIGUES – UEPB/CH/DG.

RESUMO:

Este artigo tem como objetivo analisar a educação do campo analisando a falta de escolaridade no Acampamento Dom José Maria Pires, na zona rural do município de Alhandra/PB. Para atingir o objetivo deste estudo, foi realizada uma análise sobre a educação do campo como um direito negado. Metodologicamente, nossas fundamentações de pesquisa pautaram-se na análise geográfica qualitativa e quantitativa da realidade, com a produção e aplicação de questionários e relatos dos envolvidos. O conhecimento da área foi buscado por meio de pesquisa de campo. Assim, a pesquisa in loco, a partir do trabalho de campo fez-se parte estruturante da nossa reflexão. Nossos fundamentos teóricos e conceituais fundamentaram-se na interpretação e análises de autores que discutem o tema em questão, em artigos científicos, livros e sites disponíveis em coleções eletrônicas. Concluiu-se que a educação no Acampamento é precária, e que, por conta própria, os moradores realizam projetos educacionais informais sem qualquer suporte técnico e especializado, levando o alunado a estudarem em uma escola urbana, o que explica a falta de conhecimento sobre a importância da educação e a identidade do espaço agrário.

Palavras-Chave: Educação do/no Campo; Trabalhadores do campo; Acampamento; Reforma Agrária.

ABSTRAT

This article aims to discuss rural education by analyzing the lack of schooling at Dom José Maria Pires Camp, in the rural area of the municipality of Alhandra / PB. In order to achieve the objective of this study, an analysis was made on the education of the field as a denied right. Methodologically, our research bases were based on the qualitative and quantitative geographic analysis of reality, with the production and application of questionnaires and reports of those involved. Knowledge of the area was sought through field research. Thus, the in loco research, from the field work became a structuring part of our reflection. Our theoretical and conceptual foundations were based on the interpretation and analysis of authors who discuss the topic in scientific articles, books and websites available in electronic collections. It was concluded that education in the Camp is precarious, and that, on their own, residents carry out informal educational projects without any technical and specialized support, leading the student to study in an urban school, which explains the lack of knowledge about the importance of education and the identity of the agrarian space.

Key words: Education in the Field; Workers in the field; Agrarian; Reform Camp.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	10
2. REFERENCIAL TEÓRICO E METODOLOGIA.....	11
2.1 QUEM SÃO OS CAMPONESES QUE LUTAM POR EDUCAÇÃO?	12
2.2 EDUCAÇÃO DO CAMPO OU EDUCAÇÃO NO CAMPO?	14
2.3 A EDUCAÇÃO DO CAMPO COMO UM PROCESSO DE EDUCAÇÃO LIBERTADORA	16
2.4 PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO	18
2.5- EDUCAÇÃO DO CAMPO NO ACAMPAMENTO DOM JOSÉ MARIA PIRES NO MUNICÍPIO DE ALHANDRA-PB: UM DIREITO NEGADO!	21
3. CONSIDERAÇÕES FINAIS	27
4. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	29

1. INTRODUÇÃO

O trabalho aqui apresentado abordou o processo da luta pela educação do campo com foco no acampamento Dom José Maria Pires no município de Alhandra, Estado da Paraíba.

Nossa abordagem partiu por dentro do conflito referente à educação no espaço agrário, ou seja, na contestação protagonizada pelos trabalhadores e trabalhadoras do campo que, historicamente lutam por políticas públicas e projetos educacionais e, portanto, lutam por territórios educacionais e manifestam nesse conflito suas pautas políticas e suas resistências. Desse modo, nessa leitura, os territórios não formais, como são os acampamentos rurais de reforma agrária, também fazem parte da nossa análise.

Objetivou-se com este trabalho analisar a luta dos camponeses por uma educação do campo de qualidade e os avanços/retrocessos obtidos até os dias atuais. Diversas barreiras foram encontradas na execução da pesquisa considerando o histórico do acampamento escolhido, os participantes da pesquisa mostraram-se resistentes a colaborar com dados importantes e não nos permitiram o registro de imagens do local de observação. O sigilo da identidade dos participantes foi essencial para alcançar os resultados obtidos e contribuir com o objetivo deste trabalho.

Falar em educação do campo na atualidade se torna um desafio, tendo em vista que a política econômica do Governo atual não prioriza a universalização da educação de qualidade no espaço agrário. Nesse sentido, podemos dizer que a situação é muito difícil, pois a prioridade nesse setor se torna mais tecnológica e voltada para o agronegócio e a produção para exportação. Como também, voltada prioritariamente para os espaços formais educacionais institucionais do modelo educacional brasileiro. Isto é, territórios como acampamento de sem terras, são considerados espaços informais e, portanto, não precisam de políticas educacionais governamentais.

Sabemos que é o camponês quem produz o seu sustento e ainda coloca parte da comida na mesa do povo brasileiro (OLIVEIRA, 2007). Este sujeito histórico luta por uma educação do campo de qualidade e por políticas públicas voltadas para o fortalecimento de suas atividades e da universalização da educação, pois entendemos que uma educação de qualidade no campo é a base para uma formação de

consciência política e social dos camponeses. E esta luta deve ser compartilhada por todos os brasileiros, o que infelizmente não acontece.

O que vemos na verdade são muitas críticas de uma boa parcela da sociedade e ataques aos homens e mulheres do campo, principalmente de assentamentos, além dos cortes por parte do Governo Federal dos incentivos para a educação do campo na atualidade. É um total desrespeito aos agricultores e agricultoras, uma vez que, está sendo negado o direito de uma educação do campo de qualidade conforme é assegurado pela Carta Magna Brasileira, a Constituição Federal¹.

Para a construção deste trabalho, foi realizada uma pesquisa bibliográfica acerca da história do campesinato brasileiro e da luta por uma educação do e no campo brasileiro. Para isso, sustentamos as fundamentações teóricas e conceituais em Carvalho (2005), Molina (2004), Caldart (2004), entre outros. Essa base teórica nos proporcionou uma melhor compreensão do tema. Também, buscamos compreender a concepção da educação libertadora.

Para isso, analisamos a pedagogia de Paulo Freire (1997,1999) que aborda a educação libertadora. E finalmente, analisamos o conflito no campo referente a educação. Para isso, nos debruçamos na leitura de documentos como a 1ª Conferência Nacional “Por uma Educação Básica do Campo”, realizada em 1998, onde se reuniu uma grande parcela da classe trabalhadora rural (II CONFERÊNCIA NACIONAL POR UMA EDUCAÇÃO DO CAMPO, 2004).

Também foi realizada uma pesquisa a campo no acampamento Dom José Maria Pires na zona rural de Alhandra-PB. Procuramos entender a realidade por dentro. Assim, no campo com os acampados apreendemos a realidade, suas dificuldades, suas lutas através do conflito pela educação, um direito que historicamente sempre foi negado para esses sujeitos históricos. Preenchimento de questionário com as lideranças, estudantes do acampamento e o professor da escola Herculano Bandeira na cidade de Alhandra-PB, que os acampados frequentam, também fizeram parte das nossas fundamentações metodológicas.

¹ O documento é um conjunto de regras de governo que rege o ordenamento jurídico de um país.

2. REFERENCIAL TEÓRICO

Neste capítulo abordaremos uma discussão teórica sobre a identidade dos camponeses e suas lutas em busca de uma educação no/do campo, de maneira que esta os leve ao processo de libertação como propõe a educação libertadora, considerando uma construção de um projeto político pedagógico voltado para o campo e sua aplicação no acampamento Dom José Maria Pires, no município de Alhandra - PB.

2.1 QUEM SÃO OS CAMPONESES QUE LUTAM POR EDUCAÇÃO?

Entender a educação do campo em seu percurso entre os desafios das questões agrárias e o campesinato, requer no mínimo, compreender a definição dessa categoria social. Campesinato é um termo que chegou a ser extinto no cotidiano de muitos brasileiros no ano de 1964, período da ditadura militar, uma vez que, eram entendidos como anarquistas, sanguinários, e tantas outras nomenclaturas que eram apresentadas para denominar grupos que lutavam por seus direitos. No entanto, para que possamos entender a significação de campesinato, tomamos como base norteadora, o conceito de Carvalho (2005), quando conceitua campesinato como lavradores nacionais, homens rudes, camponeses conhecidos como caboclos, sertanejos, caipiras, e tantos outros nomes que variam de acordo com as regiões.

Analisando suas palavras, pensamos no campesinato como homem interiorano, agricultores e agricultoras que trabalham e residem nas áreas rurais, e que, carregam consigo uma identificação com característica própria, peculiar do seu grupo social. Carvalho (2005) ainda continua identificando caboclo como sendo:

Do ponto de vista sociológico, caboclo “significa pertencer a um grupo social com características próprias, definidas pela concepção geral das coisas, do estilo de vida, das relações com os outros grupos sociais, pelo sistema de trabalho, pelo sistema de reprodução biológica e social, pela religiosidade” conforme definição de (Gehlen, 1991 p,70.)

O esclarecimento do que vem a ser campesinato é uma história de muita luta e discussões políticas que assola o país hoje, pois abrange a comunidade acadêmica, cientistas, políticos e movimentos sociais. O foco em questão é o espaço na sociedade

que esses agricultores ocupam, bem como, a comunicação estabelecida entre as categorias do Agronegócio, Agricultura familiar e o Camponato.

No Brasil, o termo camponês surge com um duplo sentido. Por um lado, o camponato são poucas famílias da zona rural que realizam agricultura em pequena escala com escassos fins produtivos, com poucas relações ao mercado e vida urbana, considerado como atraso econômico e social. Por outro lado, esse termo, vem de um movimento que foi duramente perseguido no regime militar (1964 a 1985) por ser considerado um povo revolucionário, por uma busca de um melhor reconhecimento político, e levou nesse período a denominação dos camponeses como pequenos produtores, agricultores de subsistência e produtores de baixa renda.

De outro modo, os agricultores que produzem a chamada agricultura familiar, entendida aqui como um termo político na tentativa de transformar agricultores camponeses em trabalhadores do agronegócio, também são percebidos como integrantes de grandes culturas, indústrias agropecuárias globalizadas que são incluídos na categoria do próprio agronegócio. Este novo sujeito, neste sentido, é alienado dentro de um processo econômico que gera interesses a todos que são agricultores familiares. Dessa forma, contraria toda dimensão identitária que forma a classe do agricultor familiar/camponês, não levando em consideração a construção dos indivíduos politizados e, elevando assim, a posição de subordinado na participação de classe trabalhadora do campo.

Nesse sentido, se faz necessário ter a compreensão de que, apesar das adversidades observáveis nesse campo é notória a presença significativa de famílias de agricultores e agricultoras, trabalhadores e trabalhadoras do campo que lutam pela produção e reprodução social de suas famílias e, portanto, lutam pelas suas existências, na busca de que seja suprida as suas necessidades econômicas através das produções advindas da agricultura. É nessa perspectiva que devemos considerar o camponês como alguém que perpassa os limites da subsistência da própria identidade, uma vez que pode ser considerado um símbolo de resistência.

Essa luta se manifesta e se materializa no conflito pelo território referente à questão agrária nacional em suas diversas vertentes. Aqui, nos limitaremos na dimensão educacional, isto é, na luta por educação do e no campo. Este conflito atualmente vem ganhando forma e conteúdo na pauta política nacional, sobretudo, a

partir da virada do século XXI, se tornando, como colocado por Molina (2005), um fenômeno da realidade rural brasileira. É isso que vamos focar no tópico seguinte.

2.2 EDUCAÇÃO DO CAMPO OU EDUCAÇÃO NO CAMPO?

Com o fortalecimento das organizações do campo se inicia uma discussão voltada para a educação do campo, e isto, está relacionado diretamente à luta pela terra liderada pelo Movimento dos Sem Terra – MST, que inicialmente, tinham como bandeira principal a luta pela terra Mitsue Morissawa (2001). Mas, eles logo compreenderam que isto não era suficiente, e segundo Mitsue Morissawa (2001, p.239) “se a terra representava a possibilidade de trabalhar, produzir e viver dignamente, faltava-lhes um instrumento fundamental para a continuidade da luta”. Grande parte dos camponeses brasileiros são analfabetos e a outra parte possui baixa escolaridade ou é analfabeto funcional, e para a continuidade da luta será necessário o conhecimento, principalmente para compreender a conjuntura política, econômica e social e, conseqüentemente não serem engolidos pelo sistema capitalista mais do que já estão.

Deve ser enfatizado o entendimento de que, não é suficiente apenas decodificar as informações, e sim ter a capacidade de ler o que está implícito, ter uma compreensão crítica aprofundada a respeito do sistema de mais valia muito bem interpretado por Marx, para assim, se tornar possível à liberdade da escravidão imposta pelo sistema do capital.

No entanto, o conhecimento oferecido ao homem e a mulher do campo não contribui para essa leitura apresentada, ou seja, não atende as demandas e reais necessidades destes trabalhadores camponeses, tais como a soberania alimentar e a reforma agrária.

Essa questão da realidade está fundamentada em um paradigma da educação do campo, conforme esclarecido por Fernandes (2005), onde este autor pondera que de um lado, o campo é compreendido como espaço de negócio, de produção de monocultivos para exportação, de lucro, que não precisa de educação. Do outro, este mesmo espaço é compreendido como um território de produção da vida, sob os princípios da agroecologia e na produção farta da agricultura camponesa, onde o

cuidado com a terra, os policultivos e as identidades heterogêneas do lugar são respeitadas. Esta segunda compreensão, traz consigo a interpretação da leitura baseada na educação de Paulo Freire, que defende uma aprendizagem a partir da realidade do indivíduo, que sejam conhecedores do ambiente em que estão inseridas, seu espaço na sociedade, sua identidade, bem como a identidade do campo.

Uma importante discussão sobre o referido tema aconteceu na 1ª Conferência Nacional “Por uma Educação Básica do Campo”, realizada em 1998, levando esta discussão aos diferentes encontros regionais realizados posteriormente, quando foi agregado a essa luta os sindicatos, movimentos sociais, trabalhadores e trabalhadoras rurais, todos com um único objetivo que era a construção das Diretrizes Operacionais da Educação do Campo (Molina, Jesus 2004).

De acordo com (Caldart 2002) o ponto essencial que vem destacando a formação da identidade do movimento “Por uma Educação do Campo” é a luta do povo por políticas públicas para garantir uma educação e por uma educação que seja do e no campo. Do campo, educação considerada desde seu lugar, ligada a sua cultura e suas necessidades humanas e sociais. No campo, com direito a o povo ser educado no lugar que vive.

Considerando como base norteadora o entendimento do lugar em que vive e na luta por trabalho e uma vida com dignidade no campo, o movimento de luta pela educação do campo foi se fortalecendo e conquistando políticas públicas direcionadas ao homem e a mulher do campo. Nesse sentido, Molina e Jesus (2004) afirmam:

Somos herdeiros e continuadores da luta histórica pela constituição da educação como um direito universal: um direito humano, de cada pessoa em vista de seu desenvolvimento mais pleno, e um direito social, de cidadania ou de participação mais crítica e ativa de todos na dinâmica da sociedade. Como direito não pode ser tratado como serviço nem como política compensatória; muito menos como mercadoria (MOLINA, JESUS, 2004 p. 26).

Entender direitos adquiridos como sendo um dever do Estado é fundamental para os camponeses, de modo que a educação é um direito de todo cidadão e o camponês enquanto cidadão e produtor de uma grande parcela da comida na mesa do brasileiro tem o direito a uma educação do e no campo, e de qualidade.

A Educação do Campo tem se desenvolvido em muitos lugares por meio de programas, de práticas comunitárias, de experiências pontuais. Para Molina e Jesus

(2004) a educação só vai generalizar-se quando se tornar um método, indispensavelmente público. De fato, não pode ser apenas soma de projetos e programas. Daí a necessidade de políticas públicas, entendendo ser a maneira mais viável de universalizar o acesso de todo o povo do campo à educação.

2.3 A EDUCAÇÃO DO CAMPO COMO UM PROCESSO DE EDUCAÇÃO LIBERTADORA

Conforme Freire (1999) o contexto é a maneira do crescimento econômico e o movimento da superação da cultura colonial nas sociedades em trânsito. O autor busca demonstrar o dever político que a educação planeja de modo que pode vir a possuir uma possibilidade concreta, clara de outra sociedade, a sociedade aberta. Logo, educação libertadora transforma o estudante trazendo-o para as discussões e questionamentos sobre a realidade a sua volta, sobre o sistema em que vive e o que ele representa para este sistema.

A Pedagogia do Oprimido direciona a sua opção político-pedagógica “aos esfarrapados do mundo, e aos que neles se descobrem e, assim descobrindo-se, com eles sofrem, mas, sobretudo, com eles lutam” (FREIRE, 1997, p. 05). O autor segue uma pedagogia revolucionária, que tenha como propósito, uma influência criativa, a reflexão das massas oprimidas sobre sua libertação. O dever central no sistema de libertação seria daqueles oprimidos e não mais, das elites que não possuem comprometimento e diálogo com o povo.

Assim, a educação liberadora nos leva a pensar na semelhança entre política e educação, e dessa forma assegurar a conclusão do autor de que a mudança social deve partir das massas e não de sujeitos isolados. Dessa forma, Freire (1997) apresenta alguns aspectos do que para ele constitui o que vem chamando de pedagogia do oprimido:

[...] é aquela que tem de ser forjada com ele e não para ele, enquanto homens ou povos, na luta incessante de recuperação de sua humanidade. Pedagogia que faça da opressão e de suas causas objeto da reflexão dos oprimidos, de que resultará o seu engajamento necessário na luta por sua libertação, e esta pedagogia se fará e refará (op. cit., p.43).

A libertação é a origem da sua pedagogia, e ela tem como o objetivo a prática de sua busca. Essa prática é o jeito e o comportamento dos homens sobre o mundo para transformá-los. E sem ela, é inviável a superação da negação opressoroprimido. Freire (1997) mostra o enorme problema de como conseguirão os oprimidos, que acomodam em si o opressor, partilhar na composição, como seres inautênticos da pedagogia de sua libertação:

Somente na medida em que se descobrem hospedeiros do opressor poderão contribuir para o partejamento de sua pedagogia libertadora. Enquanto vivam a dualidade na qual ser é parecer e parecer é parecer com o opressor, é impossível fazê-lo. A pedagogia do oprimido, que não pode ser elaborada pelos opressores, é um dos instrumentos para esta descoberta crítica – a dos oprimidos por si mesmos e a dos opressores pelos oprimidos, como manifestações de desumanização (FREIRE, 1997, p. 43).

De forma reduzida, se faz necessário que os indivíduos tenham consciência da realidade em que vive, sujeitando-se a sua reflexão para compreender os condicionantes que ela mesma criou e que os envolvem. Desse modo, é necessário, para resolver a situação opressora, o reconhecimento crítico, isto é, o motivo dessa situação, para que a educação opressora se instaure outra, possibilitando a procura do ser mais, ou seja, uma educação transformadora.

Assim, a educação realiza um papel nesse método de percepção e de movimento de massas fundamental nessa transformação. Nesse pensamento de conhecimento crítico, compreende-se como a consciência pode ser interligada e planejada com a prática. Para chegar nesse entendimento que, ao mesmo tempo é desafiador e transformador, são necessários o diálogo questionador, a fala e a vivência.

Por isso, a educação do campo se reproduz num processo de educação libertadora dentro do contexto da realidade em que está inserida a comunidade, de forma que promova a união das lutas camponesas. Essas lutas são pautadas na melhoria da qualidade de vida dos sujeitos do campo através de políticas públicas voltadas para o fortalecimento e desenvolvimento do campo, seja nas suas atividades da agricultura familiar/camponesa, seja para a melhoria na educação, saúde, lazer e outros. Políticas públicas e, portanto, projetos políticos e pedagógicos, sem dúvidas são fundamentais para o desenvolvimento da educação do/no campo. Essa questão, vamos aprofundar no tópico que segue.

2.4 PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO

Esse movimento de grande importância que surgiu em defesa da Educação do Campo passou por um grande processo de construção da ideologia “educação do campo”, a fim de que pudesse construir uma educação voltada para as necessidades dos camponeses. E neste processo, a construção de um projeto político pedagógico se deu nas discussões das conferências da educação do campo junto a representante de segmentos sociais (MOLINA e JESUS, 2004).

Esse argumento não se sustenta no fato de propor algum modelo de projeto político pedagógico para as escolas do campo, mas de construir coletivamente algumas referências para processos pedagógicos a serem desenvolvidos pela escola rurais, permitindo que ela seja obra e identidade dos sujeitos que ajudam a formá-la, com traços que a identifiquem com o projeto político e pedagógico da Educação do Campo.

Em linhas gerais, o projeto político pedagógico da Educação do Campo é uma construção coletiva e lenta que surge a partir das necessidades de cada comunidade, possibilitando assim, atender a demanda daquela comunidade. Essa compreensão é algo que deverá nascer principalmente nas bases, e não necessariamente nos encontros nacionais ou conferências. Dessa forma, segundo as organizadoras do Caderno de Educação do Campo (2004), quanto a construção do projeto político pedagógico:

Para construir referências comuns às escolas vinculadas a este projeto de educação precisamos antes pensar em alguns aspectos principais do que é o trabalho específico da escola, ou quais as funções sociais que assume ou deve assumir, já dialogando com a intencionalidade política e pedagógica da educação do Campo. Estamos pensando ainda em aspectos ou tarefas gerais, que depois precisam ser desdobradas e pensadas pedagogicamente a partir dos diferentes sujeitos que estão nas escolas concretas, do vínculo que cada escola pode ter com projetos de desenvolvimento local ou regional e levando em conta as diferenças de cada ciclo da vida e de cada modalidade de escola (MOLINA; JESUS, 2004, p. 38).

Nesse sentido, é com base no convívio de cada educando e de cada comunidade que a construção do projeto político pedagógico da educação do campo é construída, a partir das necessidades que surgem principalmente na formação

política e social da criança do campo, além do fortalecimento da construção de sua identidade.

Ainda de acordo com os autores supracitados, existem alguns aspectos do trabalho específico da escola que merecem destaque e aprofundamento nas reflexões. São eles:

A) Socialização ou vivência de relações sociais como uma tarefa importante e específica da escola. Ou seja, compreendê-la como tempo e espaço de vivência de relações sociais formando determinado jeito de ser do ser humano, que pode ser o que se consiste como sujeito consciente de mudanças, inclusive da sociedade. Isto é, a socialização pode se dar a partir da referência do individualismo ou da cooperação e da preocupação com o bem-estar coletivo; dos objetivos de consumo e de 'se dar bem na vida', ou dos valores da justiça e da igualdade, desde a perspectiva de mudar a realidade ou de deixar tudo como está, acomodando-se à lógica social dominante (MOLINA e JESUS, 2004).

B) Construção de uma visão de mundo. É dever da escola, possibilitar a construção de um conjunto de ideias que orienta a vida das pessoas junto com as ferramentas culturais de uma perspectiva mais próxima da realidade em que vivem. Construir uma visão do mundo significa também prender as pessoas na história, para que se entendam parte de um processo histórico. E na educação do campo é preciso pensar uma forma de como construir, desde a infância, uma perspectiva de mundo histórica e crítica; como se aprende e como se ensina, em diferentes fases da vida, bem como, olhar para a realidade compreendendo seu movimento, respeitar e ao mesmo tempo reconstruir modos de vida e também como se educa o pensar por conta própria e o dizer a palavra, e como se respeita uma organização coletiva (MOLINA e JESUS, 2004).

C) É função da escola o cultivo da identidade. Ou seja, trabalhar com os métodos de percepção e de formação de identidades no sentido de ajudar na construção de uma visão que a pessoa tem de si mesma e trabalhar a ligação das pessoas com identidades coletivas e sociais: identidade de gênero, social, de cultura, de povo e de nação, uma vez que, as identidades se formam nos processos sociais (MOLINA e JESUS, 2004).

D) Socialização e produção de diferentes saberes. Isto é, produzir saberes ligados ao mundo da cultura, englobando os da arte, ao mundo do trabalho e do

conhecimento, os saberes da importância da militância e a luta social, saberes de conhecimentos específicos como ler e escrever, a construir conceitos etc. Trabalhar com saberes diferentes significa não considerar que são características só dos educandos ou só dos educadores, mas considerar que todos nós temos saberes e é preciso que exista diálogo entre educadores e educandos, de modo que instigue e motive cada um ter consciência e conhecimento dos seus saberes (MOLINA e JESUS, 2004).

No que se refere ao cultivo de identidades, as autoras supracitadas destacam a autoestima, a memória, resistência cultural e militância social. Portanto, para um projeto político pedagógico que atenda a questões tão importantes para a luta camponesa, a sua construção também é proporcionalmente importante e deve ser construída de forma coletiva e democrática.

Desse modo, tais sujeitos históricos proporcionaram um movimento revolucionário de luta por educação. Essa luta se ampliou se fortaleceu e resultou no surgimento das organizações e movimentos sociais no e do campo na luta por educação. A luta por uma educação especificada nas escolas rurais passou a fazer parte das exigências dos movimentos sociais do campo, que lutavam por terra, pelo trabalho e dignidade, e essa luta manifesta-se junto com a luta pela reforma agrária², e reunindo diversos elementos da sociedade.

Depois da Constituição Brasileira de 1988, marco da redemocratização do Brasil, surge uma nova Lei de Diretrizes e Bases (LDB), de 1996, que no Art. 28 trata sobre a educação do Campo: “Na oferta de educação básica a população rural, os sistemas de ensino promoveram as adaptações necessárias à sua adequação e particularidades da vida rural e de cada região” (LDB, 1996, p.10).

As pressões consequentes dos movimentos sociais que protestavam por políticas públicas mais justas eram lideradas fundamentalmente pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terras (MST). Todavia, não apenas o MST luta pela educação do campo. Essa luta é heterogênea, uma vez que o campo é diverso e possui distintas demandas. O fato é que a incorporação de outras bandeiras de luta

² Entendemos por reforma agrária uma política pública mediada pelo estado, que possa dar condições aos trabalhadores do campo não apenas sobreviver, mas efetivar suas produções com condições físicas, com toda infraestrutura e um apoio técnico, possibilitando a geração de emprego e renda, tornando-os sujeitos autônomos e independentes para ocupar seus espaços sociais e não apenas construções de assentamentos rurais.

na luta por uma educação do campo e no campo, atualmente reforça o conflito educacional crescente no espaço agrário desde a década 2000.

De 2004 até hoje, as práticas de educação do campo têm se movido pelas contradições do quadro atual, às vezes mais, às vezes menos conflituoso, das relações imbricadas entre campo, educação e políticas públicas. Houve avanços e recuos na disputa do espaço público e da direção política-pedagógica de práticas e programas, assim como na atuação das diferentes organizações de trabalhadores, conforme o cenário das lutas mais amplas e da correlação de forças de cada momento. O enfrentamento das políticas neoliberais para a educação e para a agricultura continua como desafio de Sobrevivência (CALDART, 2012, p.260).

A luta dos camponeses por espaço e construção de sua identidade promoveu diversos debates e encontros nacionais, e em agosto de 2004, aconteceu a II Conferência Nacional intitulada “Por uma Educação do Campo” com o tema: *Por uma Política Pública de Educação do Campo*. O debate propôs o reconhecimento da urgência de que a educação do campo fosse incluída na agenda pública, construída num processo de diálogo permanente entre Estado, as diversas esferas do Governo e os Movimentos Sociais do campo (II CONFERÊNCIA NACIONAL POR UMA EDUCAÇÃO DO CAMPO, 2004).

Nesta ocasião, elaborou-se um documento oficial, denominado Declaração Final, onde ficou claro o propósito de organizar, desde a educação, um projeto de sociedade que seja justo e democrático, que se contradite com o agronegócio e que motive a realização da Reforma Agrária (II CONFERÊNCIA NACIONAL POR UMA EDUCAÇÃO DO CAMPO, 2004).

Portanto, a luta pela educação do campo vem se fortalecendo no plano ideológico, porém e contraditoriamente, precisa se reinventar todos os dias no plano político, na sua dimensão social, econômica e ambiental, mas principalmente, se reinventando no conflito por educação do/no campo, ou a falta dela. É sobre isso que iremos mostrar no próximo tópico.

2.5 EDUCAÇÃO DO CAMPO NO ACAMPAMENTO DOM JOSÉ MARIA PIRES NO MUNICÍPIO DE ALHANDRA-PB: UM DIREITO NEGADO!

Não é raro deparar com pessoas que confundem o que é um assentamento e o que é um acampamento. Assim como pessoas que pensam também que são a

mesma coisa. No entanto, resumidamente, acampamento é composto por famílias sem terras que se organizam para exigir seus direitos, ou seja, exigir que se cumpra a Lei.

Esse ato político ocorre principalmente em áreas de grandes fazendas ou propriedades rurais (latifúndios) devolutas, isto é, terras da União ou terras com documentação falsificada, que de acordo com a Constituição brasileira de 1988, não cumprem a função social da terra, e isso significa, respeitar a legislação do trabalho e do ambiente, ser produtiva, e não está envolvida em conflitos agrários (QUEIROZ, 2016). E, portanto, dessa maneira, os movimentos sociais ganham visibilidades do poder público e da sociedade, através das ocupações.

Nos territórios denominados acampamentos rurais ou acampamentos de reforma agrária, as famílias armam barracos de lona e resistem por dias, meses, e até anos, quase sempre sem condições básicas, até conseguirem negociar com o governo para realizar naquela área um local prometido à reforma agrária. Assim, faz uma divisão da área em lotes, através do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA), para as famílias. Também é oferecida uma infraestrutura para que a terra se torne produtiva, ou seja, as famílias assentadas, contam com benefícios de apoio, até que consigam produzir por conta própria. Atualmente, essa política pública se confunde com reforma agrária. Todavia, construção de assentamentos rurais não é sinônimo de reforma agrária.

Nesse entendimento, assentamento é uma área antiga de latifúndio, que foi redistribuída a população menos favorecida, sem condições econômicas para adquirir suas terras, sendo essas terras legalizadas segundo o INCRA, para que os agricultores possam efetivar suas produções com condições físicas, de infraestrutura e de apoio técnico, possibilitando a geração de emprego e renda, tornando-os sujeitos autônomos e independentes para ocupar seus espaços sociais, dando-lhes também a segurança de que, em nenhum momento serão retirados da terra, desde que não seja interrompida sua produção, isto é, desde que se respeite a função social da terra.

Partindo do pressuposto, realizamos nossa pesquisa em busca de uma compreensão mais clara e objetiva acerca dos temas supracitados. Para isso, realizamos uma visita ao acampamento Dom José Maria Pires (figura 1).

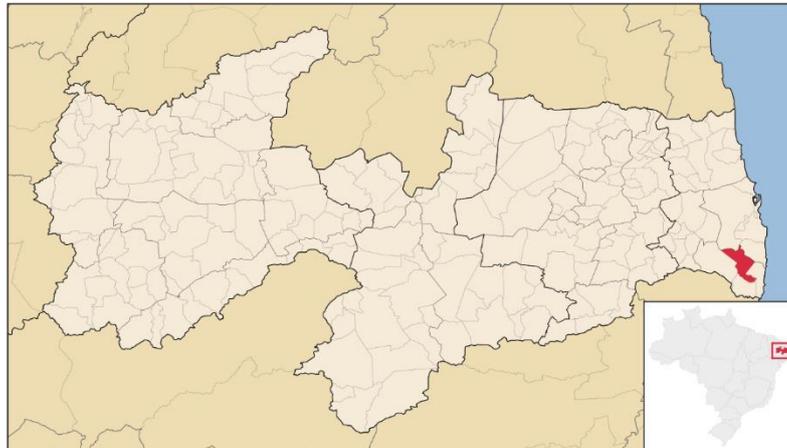
Figura 1: entrada do acampamento Dom José Maria Pires.



Foto: Reprodução/TV Cabo Branco

Este espaço de acampamento é contestado anterior a consolidação do assentamento rural, ou seja, um território ocupado por famílias de trabalhadores e trabalhadoras ligados ao movimentos do trabalhadores rurais sem terras, localizado na fazenda Igarapu, na zona rural do município de Alhandra/PB, a aproximadamente 45 km da capital do estado, João Pessoa, conforme podemos observar na Figura 2.

Figura 2- Localização do Município de Alhandra no Estado da Paraíba



Fonte: www.alhandra.pb.gov.br

Pudemos perceber durante nosso trabalho de campo que os meios de comunicações bem como, jornais e sites utilizam o termo assentamento. Após pesquisa de registro no INCRA e a própria pesquisa em campo, ficou esclarecido que as famílias vivem acampadas.

No acampamento existem atualmente 600 famílias e estão no local a um ano e oito meses, desde julho de 2017. Sobrevivem da agricultura familiar e de trabalho informal, vivendo em barracas com estruturas precárias, sem saneamento básico, com

uma fonte de água potável e com uma escola da rede municipal a 5 km de proximidade.

Para tentar explicar nossas apreensões da realidade, metodologicamente iremos trazer as falas dos nossos entrevistados e concomitante não sendo possível o registro fotográfico dos espaços sob alegação de risco de vida, procuraremos dialogar com tais falas no texto que segue.

No dia 21 de março de 2019, fizemos nosso trabalho in loco, onde realizamos entrevistas com as lideranças do acampamento que, por sua vez, não nos autorizaram a divulgarem suas respectivas identificações. Dando início a produção dos nossos questionamentos, perguntamos as lideranças se existem projetos de educação no acampamento. Nosso entrevistado respondeu: *“sim, existem recreações educativas para as crianças”*. Diante o relato com a liderança, constatou-se que não existe nenhum tipo de escola no local ou nenhum tipo de educação formal no acampamento, apenas uma recreação organizada por eles próprios, com as crianças que lá residem.

Em seguida, indagamos se as crianças estudam próximas do acampamento. Nosso entrevistado respondeu: *“um pouco, não tão próximo. A mais perto fica a 5 quilômetros daqui”*. Segundo as informações recebidas pela liderança, os estudantes residentes do acampamento frequentam duas escolas. A Herculano Bandeira que está localizada na zona rural da cidade de Alhandra-PB, próxima a fábrica Elizabeth Cimentos, que fica na rodovia pb-028 km 06, entre a BR 101 e a cidade, e a EEEFM Antônio Camelo localizada na área urbana do bairro de Mata Redonda, sendo um distrito da cidade. Ambas com aproximadamente 5 quilômetros de distância do acampamento.

Ao serem indagados se eles enquanto líderes, já ouviram reclamações dos familiares a respeito da escola, o primeiro respondeu: *“sim, com bastante frequência”*. E o outro respondeu: *“sim, reclamam de falta de aula e ter que esperar transporte tarde, as crianças ficam em situação de risco na cidade até a hora de volta”*. Segundo comentário da liderança, as principais reclamações são a ausência de professores, quando eles ficam sem aula na escola e sem ter como voltar para o acampamento.

Foram perguntados quais eram os principais problemas enfrentados pelos estudantes. O primeiro respondeu: *“a questão do deslocamento, a falta de médico, a alimentação para os estudantes, e infelizmente não há sequer um agente de saúde que venha na área visitar as pessoas, a coleta seletiva entre outros problemas como*

segurança e etc...”, e o outro respondeu: “*os deslocamento até a escola por conta da estrada com condição precária*”. De acordo com o relato, o principal problema enfrentado, é o transporte que a prefeitura disponibiliza para os estudantes, segundo os entrevistados, “já mandaram um fiat uno (carro de passeio) para vim buscar os meninos, quando foi criança até na mala” ou seja, o veículo faz o transporte com a quantidade de ocupantes acima do permitido, caracterizando assim, a grande falta de segurança.

E por último, foi perguntado sobre quais seriam as sugestões de melhorias, e o que eles fariam para contribuir com a educação dos estudantes residentes do acampamento. O primeiro respondeu: “*acredito que se os governantes pudessem investir na questão de proporcionar escolas no próprio acampamento, dando mais importância ao campo já seria um ponto positivo*”. E o outro disse: “*construção de escola no local ou transporte melhor para servir ao acampamento*”.

Através de questionários aplicados foi possível observar a percepção da população sobre o tema em questão. O acampamento não conta com nenhum apoio técnico, infraestrutura e enfrenta uma grande crise de insegurança.

Para darmos continuidade à nossa pesquisa, visitamos a Escola Herculano Bandeira localizada próxima a fábrica Elizabeth na cidade supracitada, onde os estudantes do acampamento frequentam, e aplicamos um questionário ao professor Claudemir Galdino de Barros, graduado em matemática. Este professor nos autorizou a divulgar sua identidade.

Perguntamos se ele percebe alguma diferença entre alunos do campo e da cidade, e ele respondeu: “*sim, os alunos do campo (zona rural), em sua maioria, trabalham, e têm mais dificuldades no aprendizado*”. Resultado esperado para nós como pesquisadores, pois a realidade vista no acampamento, as crianças ajudavam nas produções, e isso pode comprometer o desempenho didático pedagógico das crianças.

Em seguida foi perguntado: você se sente capacitado para reconhecer e lidar com essas diferenças pedagógicas? O professor Claudemir nos afirmou: “*não, no que se refere à questão do trabalho. Porém, nas atividades pedagógicas, procuro fazer uma relação dos conteúdos trabalhados com a realidade dos alunos*. O professor não se considera capaz de lidar com as diferenças existentes na educação do campo, mas

e sensível a adequação dos conteúdos e atividades para contextualização com o cotidiano.

Perguntamos nesse sentido se a escola proporciona para os professores e professoras a oportunidade de criar metodologias voltadas à educação do campo. Nos respondeu curto e grosso: *não*. A resposta objetiva nos leva a refletir sobre o projeto político pedagógico da escola que não proporciona a elaboração de metodologias adequadas à realidade dos estudantes, ou que o projeto político pedagógico não tenha sido executado de maneira eficiente, proporcionando o desenvolvimento de práticas educacionais coerentes a este modelo de educação.

Ao ser questionado se ele teria disponibilidade de tempo para desenvolver projetos voltados para estudantes que residem no acampamento, do mesmo modo ele nos respondeu: *“não teria tempo”*. Os professores em geral acumulam turmas e escolas, prejudicando o desenvolvimento de projetos voltados ao seu tipo de estudante.

E por último, questionamos quais seriam as sugestões de melhorias que ele faria para a educação de estudantes que residem em acampamentos? Ele respondeu: *“procurava fazer uma referência direta com situação do acampamento em questão, procurando adequar os conteúdos a serem estudados com o cotidiano deles”*. Podemos perceber que o professor tem a consciência da importância desse tema que é a educação dos estudantes residentes em acampamentos e que ele não tem condições favoráveis para executar as possíveis melhorias.

Dando andamento, identificamos uma sala de aula na escola mencionada, com um total de 15 estudantes, na qual, o maior número de alunos reside no campo. Ao darmos continuidade a realização do questionário iniciamos perguntando onde cada aluno residia 100% responderam no campo e obviamente, 0% na cidade. Esse fato nos chamou a atenção, uma vez que verificamos a existência de uma demanda e, contraditoriamente, as escolas do campo são na cidade.

Ao serem questionados se eles enfrentam dificuldades para ir à escola, problemas como transportes, distância, entre outros, 80% dos alunos entrevistados responderam que não tinham dificuldades, e 20% responderam que tinham dificuldades. Percebemos que os principais entraves se refere a dois pontos principais: transporte inadequado e trajeto com difícil acesso aos transportes.

Seguindo aos questionamentos, foram perguntados se eles acreditavam se a escola estava preparada com aulas e estrutura adequadas para receber estudantes do campo. 87% dos alunos responderam que a escola está preparada para receber alunos do campo e 13% responderam que a escola não está preparada.

E para quem mora no campo, você considera que deveria ter uma escola mais próxima da sua residência e mais adequada ao cotidiano do campo? 60% dos alunos disseram que sim, que gostariam de ter a escola mais próxima e mais adequada a realidade do campo e 40% dos alunos alegaram que não gostariam. Essa porcentagem nos chamou a atenção. Percebemos que grande parte dos alunos possui um preconceito ou um julgamento acerca da escola do campo, no sentido de pertencerem a uma escola localizada numa área rural, onde para eles, o rural é sinônimo de atraso e não moderno.

Também foi perguntado para eles, se já se sentiram prejudicados de alguma maneira por causa da situação escolar, 47% responderam que se sentem prejudicados e 53% afirmaram que não. Acreditamos que aspectos tais como o currículo desconectado com as questões das realidades dos estudantes e a infraestrutura inadequada podem explicar essas indagações.

Ao serem questionados se existe alguma situação ou problema que queiram expor nesta pesquisa, sendo essa pergunta uma questão aberta para oferecer opiniões dos próprios alunos, 100% deles responderam que não. Ou seja, ninguém pensou em contribuir com alguma sugestão.

Ao término das aplicações do questionário, percebemos que as respostas dos alunos da escola Herculano Bandeira não condizem com a realidade relatada pelo professor e os líderes que entrevistamos. As dificuldades apontadas pelos líderes como, a falta de transporte adequado, a distância da escola pela inexistência de uma escola rural, e pelo professor como, falta de adequação do currículo escolar e metodologias voltadas para educação do/no campo, não são percebidas pelos alunos que acreditam estar em uma escola ideal para suas realidades. Possivelmente, isso se deve ao fato da falta de conhecimento do direito que lhes é assegurado ao acesso e permanência na escola com políticas educacionais voltadas para o campo.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao analisar os resultados advindos da nossa pesquisa, e com relação aos preceitos firmados pelos autores no decorrer desse trabalho, podemos perceber que o Acampamento Dom José Maria Pires, localizado na cidade de Alhandra-PB, região nordeste do Brasil, não dispõe de nenhum tipo de aprendizagem que contemple a educação para o campo. Vale ressaltar ainda, que ao longo da história do acampamento, há aproximadamente 1 ano e 8 meses, segundo os acampados, foi relatado que aquele público já contou com apoio político e que, através disso, conseguiram professores com formação para atuação na escola do campo junto com vários materiais didáticos. Portanto, nos informaram que perseguições políticas resultaram na transferência desse professor bem como os recursos disponibilizados, uma vez que, os acampados são opositores da gestão atual do governo da cidade. Assim sendo, atualmente os estudantes frequentam uma escola na área rural da cidade, porém, segundo os acampados entrevistados, foi relatado que a localização da escola favorece e atende a área urbana.

Foi possível constatar que perdura nos alunos o desconhecimento da importância do seu direito a uma educação voltada para sua realidade, sua identidade de sujeito do campo, e as consequências causadas pela falta de apoio pedagógico nas escolas e onde estes vivem.

A escola visitada na realização da pesquisa foi uma escola rural. Não possuía identidade e fazia uso de uma educação voltada a população urbana, defendendo conceitos e ideias educacionais da sociedade urbana, tais como a educação voltada para o mercado de trabalho altamente precarizado nos principais centros urbanos da Paraíba.

Constatamos que tal leitura assegura que a cidade é o melhor local para viver, propiciando automaticamente a saída do campo, visto que, ficando no campo, os moradores são sujeitos ao trabalho pesado, insuportável e sem expectativa de vida, sendo um pensamento ideológico nas falas dos moradores e estudantes do acampamento. E ainda os professores da escola citada, vinham da zona urbana para ensinar na zona rural trazendo toda sua ideologia urbana para as crianças. Questionamos então: por que os professores do campo não são do campo?

Infelizmente verificamos nessa pesquisa que o campo aqui em questão não é lugar de educação!

É imprescindível se obter a compreensão de que a educação do campo é a base para uma formação de consciência política e social dos camponeses. É significativo a luta por uma educação de qualidade e por políticas públicas focada na consolidação das suas atividades. Nessa análise, estamos convencidos que a educação do acampamento analisado é aquela tradicional e com uma realidade precária, e que na verdade, trata-se de um total desrespeito a população desse local, posto que, está sendo negado o direito de uma educação voltada para as necessidades do camponês.

Constatamos que a educação no Acampamento Dom José Maria Pires é precária, e que, por conta própria, os moradores realizam projetos educacionais informais sem qualquer suporte técnico e especializado. Possivelmente, este fato impulsionou a debandada do alunado acampado a procurar em uma escola urbana, o direito a educação. O que explica a falta de conhecimento sobre a importância da educação e a identidade do espaço agrário.

Espera-se que essa pesquisa proporcione uma melhor análise, conhecimento e mudança no pensamento da população brasileira, quanto a importância aos homens e mulheres do campo. No entanto, são eles os maiores responsáveis pela produção da comida que chega na mesa da população, gerando vários benefícios como o fortalecimento dos mercados agrícolas e agropecuários locais (OLIVEIRA, 2007).

Por fim, a educação para o campo tem se entendido como uma necessidade para a população do campo, pela valorização do sujeito do campo e os seus inúmeros benefícios econômicos, sociais e ambientais proporcionados. Vivendo em situações de risco e de falta de acesso à educação formal adequada se faz necessário o desenvolvimento de projetos educacionais paralelos e portanto, podemos concluir que é preciso gerar e realizar políticas públicas adequadas a quebrar paradigmas e alterar a visão de escola rural para a escola do/no campo, melhorando os indicadores educacionais como a alfabetização e o sucesso escolar.

4. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

_____. Paulo. *Pedagogia da Autonomia – Saberes Necessários à Prática Educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. *Pedagogia do Oprimido*. 54ª ed. Rio de Janeiro. Paz e Terra. 1997.

_____. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. 6. ed São Paulo: Paz e Terra, 1999. 245 p

_____. **Política e educação: ensaios**. 3. ed São Paulo: Cortez, 1997. 119 p

ARROYO, Miguel G; CALDART, R. S.; MOLINA, M. C. (UFRGS). *Por uma educação do campo*. Rio de Janeiro: Vozes, 2004.

BRASIL, "Lei nº 9.394, de 20.12.96, Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional" In: Diário Oficial da União, Ano CXXXIV, nº 248, de 23.12.96, pp. 27.83327.841.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases Nacionais. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf: acesso em 5 de junho de 2019 as 21:29 horas.

CALDART, Roseli Salete, PEREIRA, Isabel Brasil, ALENTEJANO, Paulo, FRIGOTTO, Gaudêncio. (Orgs). São Paulo: Expressão Popular, 2012, p. 293- 299.

CALDART, Roseli Salete. "Elementos para a construção do projeto políticopedagógico da educação do campo." IN: JESUS, S. M. S. A. de; MOLINA, M. C. (orgs.) **Articulação Nacional por uma Educação Básica do Campo**: Brasília/DF: Universidade de Brasília, 2004, p. 13 – 52. Coleção Por uma Educação do Campo, n. 5.

CALDART, Roseli. *Pedagogia do Movimento Sem Terra*. São Paulo: Expressão popular, 2004.

CANDEAS, Alessandro Warley. **Cultura e Desenvolvimento: em busca da humanização do crescimento econômico** in Bastos Filho, Jenner B. Amorim, Nadia F. M. Lages, Vinícios Nobre org CULTURA e desenvolvimento: a sustentabilidade cultural em questão. Maceió: Editora Universitária/UFPE, 1999. 68 CARVALHO, Horácio Martins de. *O Campesinato no Século XXI: possibilidades e condicionantes do desenvolvimento do campesinato no Brasil*. Petrópolis: Vozes, 2005., Senado Federal/Casa de Rui Barbosa/MEC, 1984.

COUTY, Louis. *O Brasil em 1984: esboços sociológicos*. Brasília/Rio de Janeiro Educação do Campo: campo- políticas públicas – educação / Bernardo Mançano Fernandes ... [et al.] ; organizadora, Clarice Aparecida dos Santos. -- Brasília : Inkra ; MDA, 2008 109 p. ; 19cm -- (NEAD Especial ; 10) Educação do Campo: campo- políticas públicas – educação / Bernardo Mançano Fernandes ... [et al.] ; organizadora,

Clarice Aparecida dos Santos. -- Brasília : Incra ; MDA, 2008 109 p. ; 19cm -- (NEAD Especial ; 10)

FREIRE, Paulo. Educação como prática da liberdade. 23ª ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra. 1999.

GADOTTI, Moacir. Paulo Freire: uma bibliografia. São Paulo. Cortez. Instituto Paulo Freire. Brasília, DF. UNESCO, 1996.

II CONFERENCIA NACIONAL POR UMA EDUCAÇÃO DO CAMPO. Luziânia, GO, 2 a 6 de agosto de 2004. Declaração Final: Por uma Política Pública de Educação do Campo.

MOLINA, M. C.; JESUS, S. M. S. A. de.; Contribuições para a construção de um projeto de Educação do Campo / Monica Castagna Molina e Sonia Meire Santos Azevedo de Jesus (organizadoras). Brasília, DF: Articulação Nacional "Por uma Educação do Campo, 2004.

MORISSAWA, Mitsue. A história de luta pela terra e o MST / Mitsue Morissawa. – São Paulo : Expressão Popular, 2001. 256 p. : il.

OLIVEIRA, A. U. Modo de Produção Capitalista, Agricultura e Reforma Agrária. São Paulo: FFLCH, 2007, 184p. Disponível em: <http://www.fflch.usp.br/dg/gesp>

QUEIROZ, T. L. B. Produção de agrodiesel na Paraíba: avanço do agronegócio das oleaginosas, movimentos sociais e soberania alimentar. 2012. 146 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2012.

RIBEIRO, Marlene. Educação Popular: um projeto coletivo dos movimentos sociais populares. Rev. Perspectiva, v. 26, n. 1, p. 41-67, jan./jun. 2008. Florianópolis.

RIBEIRO, Marlene. Educação Rural. In: Dicionário da Educação do Campo.