



**Universidade Estadual da Paraíba
Centro de Humanidades Osmar de Aquino - Campus III
Departamento de Geografia
Curso de Licenciatura Plena em Geografia**

Lenira Lins da Silva

**METODOLOGIAS E PRÁTICAS EDUCATIVAS APLICADAS À
EDUCAÇÃO DO CAMPO NA PERSPECTIVA DO
DESENVOLVIMENTO TERRITORIAL: Uma análise na Escola
Municipal de Ensino Infantil e Fundamental Zumbi dos Palmares, Mari/PB**

Guarabira/PB

2021

Lenira Lins da Silva

**METODOLOGIAS E PRÁTICAS EDUCATIVAS APLICADAS À
EDUCAÇÃO DO CAMPO NA PERSPECTIVA DO
DESENVOLVIMENTO TERRITORIAL: Uma análise na Escola
Municipal de Ensino Infantil e Fundamental Zumbi dos Palmares, Mari/PB**

Trabalho de Conclusão de Curso (Monografia) apresentado ao Programa de Graduação de Licenciatura em Geografia da Universidade Estadual da Paraíba, Campus III, como requisito parcial para obtenção do título de Licenciada em Geografia.

Linha de pesquisa: Geografia, Educação e Cidadania

Orientador: Prof. Dr. Edvaldo Carlos de Lima.

Guarabira/PB

2021

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.

S586m Silva, Lenira Lins da.

Metodologias e práticas educativas aplicadas à Educação do Campo na perspectiva do desenvolvimento territorial [manuscrito] : Uma análise na Escola Municipal de Ensino Infantil e Fundamental Zumbi dos Palmares, Mari/PB / Lenira Lins da Silva. - 2021.

112 p. : il. colorido.

Digitado.

Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Geografia) - Universidade Estadual da Paraíba, Centro de Humanidades, 2021.

"Orientação : Prof. Dr. Edvaldo Carlos de Lima , Departamento de Geografia - CH."

1. Educação do campo. 2. Prática pedagógica. 3. Escola Zumbi dos Palmares. I. Título

21. ed. CDD 371.2

LENIRA LINS DA SILVA

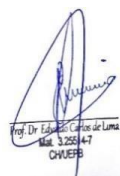
METODOLOGIAS E PRÁTICAS EDUCATIVAS APLICADAS À EDUCAÇÃO DO CAMPO NA PERSPECTIVA DO DESENVOLVIMENTO TERRITORIAL: Uma análise na Escola Municipal de Ensino Infantil e Fundamental Zumbi dos Palmares, Mari/PB

Trabalho de Conclusão de Curso (Monografia) apresentado ao Programa de Graduação de Licenciatura em Geografia da Universidade Estadual da Paraíba, Campus III, como requisito parcial para obtenção do título de Licenciada em Geografia.

Linha de pesquisa: Geografia, Educação e Cidadania

Aprovada em: 16/09/2021.

BANCA EXAMINADORA



Prof. Dr. Edvaldo Carlos de Lima
Mat. 3.258/47
UEPB

Prof. Dr. Edvaldo Carlos de Lima
(Orientador) Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)



Prof. Dr. Leandro Paiva do Monte Rodrigues
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)



Profa. Ms. Maria Marta dos Santos Buriti
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)

A Deus, aos meus pais, aos meus irmãos, a meu esposo, a minhas cunhadas, aos amigos e aos professores que contribuíram com minha trajetória até aqui.

AGRADECIMENTOS

Acima de tudo, agradeço a Deus, que está sempre ao meu lado iluminando os passos que trilhar em busca dos meus objetivos. Sei que, quando cair, ele me levantará e me dará sabedoria e discernimentos ao fazer minhas escolhas na trajetória da vida.

Aos meus familiares, especialmente meus pais Arlindo Lourival da Silva e Maria Francisca Lins da Silva. Vocês são a base que me mantém firme diante das dificuldades e dos obstáculos. Aos meus irmãos Valdecir, Luciano, Lenilda, Maria Eduarda, Laércio e José, pela força e pela motivação. Vocês são tudo! Mesmo nos momentos da minha ausência, compreenderam-me; nunca esquecerei do que fizeram por mim.

Ao meu querido esposo Reginaldo Delfino, pelo incentivo aos meus estudos, por estar ao meu lado em diversos momentos importantes. Essa conquista também faz parte das vitórias que alcançamos juntos. Agradeço pela compreensão, pelo carinho, pelo companheirismo, pela amizade e pelo amor.

Ao meu orientador Edvaldo Carlos de Lima, pelo apoio, e, principalmente, por compartilhar conhecimentos e reflexões que foram valiosos durante a graduação e que levarei por toda vida. Agradeço pela paciência, pela dedicação do seu tempo nas orientações que foram essenciais para a concretização deste trabalho e por confiar na minha capacidade.

Também agradeço aos professores da banca examinadora, pela consideração, pela contribuição e pela disponibilidade em avaliar este trabalho.

A todos os docentes do curso de Licenciatura Plena em Geografia, da Universidade Estadual da Paraíba, Campus III, que, de forma direta ou indireta, contribuíram com seus ensinamentos na minha formação enquanto profissional e ser humano.

Aos meus colegas da turma 2016.2, em especial José Pereira, Maria Amanda e Rayssa Mirelles, pelos conhecimentos que compartilhamos, as preocupações e os desafios do curso que vencemos juntos, os momentos de risadas e descontração durante nossa jornada.

Aos representantes do Assentamento Zumbi dos Palmares, principalmente, à diretora, à coordenadora pedagógica e a todos os professores da escola, por se disponibilizarem a participar das entrevistas, mesmo de forma remota. Todos vocês foram muito importantes, pois as experiências partilhadas permitiram construir o conhecimento científico. Muito obrigada!

Ao CNPq, pela bolsa de pesquisa na iniciação científica, o Centro de Estudos agrários e do Trabalho (CEAT), ao Grupo de Pesquisa Saberes da Educação Geográfica (GPSEG) e à Universidade Estadual da Paraíba, pelas oportunidades ao longo da graduação.

Gratidão a todos!

*A escola não move o campo, mas o campo não
se move sem a escola.*

(Roseli Caldart)

SILVA, Lenira Lins da. **METODOLOGIAS E PRÁTICAS EDUCATIVAS APLICADAS À EDUCAÇÃO DO CAMPO NA PERSPECTIVA DO DESENVOLVIMENTO TERRITORIAL**: Uma análise na Escola Municipal de Ensino Infantil e Fundamental Zumbi dos Palmares, Mari/PB. Monografia (graduação) – Universidade Estadual da Paraíba, UEPB, Guarabira/PB, 2021, 105 p.

BANCA EXAMINADORA: Prof. Dr. Edvaldo Carlos de Lima (orientador)
Dr. Leandro Paiva do Monte Rodrigues (Examinador)
Ms. Maria Marta dos Santos Buriti (Examinadora)

RESUMO

A pesquisa se refere ao paradigma da educação do campo, resultado da luta e da resistência dos movimentos sindicais e trabalhadores e trabalhadoras no espaço rural, para garantir educação de qualidade nos assentamentos de reforma agrária. Assim, a educação deve ser compreendida, como dimensão essencial para o desenvolvimento do território camponês. Desse modo, é de grande relevância os processos pedagógicos estarem voltados para esse contexto. Por conseguinte, o estudo tem como escopo compreender as metodologias e práticas educativas aplicadas na Escola Zumbi dos Palmares e sua contribuição para o desenvolvimento do assentamento. Nos procedimentos metodológicos, apropriamo-nos do materialismo histórico e dialético enquanto método de análise. Para tanto, recorremos a pesquisas *in loco* e via *Google Meet*, para entender como ocorre os processos pedagógicos na respectiva unidade escolar. Os resultados indicam que a Escola Zumbi dos Palmares tem sua história marcada dentro do conflito por terra, dado que os Sem Terra levantaram o acampamento e, em paralelo, construíram a escola. Entretanto, apesar de as práticas pedagógicas e metodológicas trabalhadas na unidade escolar aproximarem-se da educação do campo, ela apresenta forte influência do modelo urbano de ensino. O estudo também apontou que essa questão foi agravada com a pandemia, em decorrência das aulas remotas, pois o processo de ensino-aprendizagem está voltado para um ensino conteudista, baseado apenas em atividades impressas e sem haver um maior diálogo entre aluno e professor. Logo, as principais provações destacadas pelos profissionais da escola, é a impossibilidade de acompanhar os processos educativos. Isso significa, impasses na relação entre ensino e aprendizagem, principalmente nas aulas *on-line*. Por fim, é importante ressaltar que conquistar a unidade escolar dentro do assentamento não significou uma educação de qualidade, tão pouco suficiente para contemplar os princípios que fundamentam a educação do campo. Este estudo, portanto, revela que a educação do campo está em um processo de construção na escola pesquisada. Assim sendo, a luta é contínua e necessita de resistência e reivindicação. Doravante, essa realidade abre margens para estudos futuros, a fim de compreender as complexidades desse paradigma educacional.

Palavras chaves: Educação do campo; Prática pedagógica; Escola Zumbi dos Palmares.

ABSTRACT:

This research refers to the rural education paradigm that is a result of struggle and resistance of the union movements and workers in the rural area to guarantee a quality education in the agrarian reform settlements. So, education must be understood as an essential dimension to the rural territorial development. Thus, it is of great relevance that the pedagogical processes are concentrated on this context. Therefore, the study aims to analyse the methodologies and educative practices applied in the Zumbi dos Palmares school and its contribution to the settlement's development. In the methodologic procedures, we have appropriated of the historical and dialectical materialism as analysis method. To do so, we have resorted to *in loco* research and by Google Meet to understand how the pedagogical processes occur in the respective school unit. The results show that Zumbi dos Palmares school has its history marked within the land conflict since the Landless Workers settle the camp and, in parallel, built the school. However, despite the pedagogical and methodological practices conducted in the school unit approach to the rural education, it represents a strong influence of the urban teaching model. The study also indicated that this issue was aggravated by the pandemic, as a result of the remote classes, because the teaching-learning process is focused on the content teaching based only on printed activities without a greater dialogue between student and teacher. Thus, the main trials highlighted by the school professionals is the impossibility to follow the educational processes. This means impasses in the teaching and learning relationship, especially in the online classes. By conclusion, it is important to emphasize that conquering the school unit inside the settlement did not mean a quality education nor was it sufficient to contemplate the principles that justify the rural education. This study, therefore, reveals that the rural education is in a process of construction in the researched school. So, it is a continuous fight and needs resistance and vindication. Henceforth, this reality opens up margins to futures studies in order to understand the complexities of this educational paradigm.

Key words: Rural education; Pedagogical practice; Zumbi dos Palmares school.

LISTA DE SIGLAS

- BNCC** - Base Nacional Comum Curricular
- CEBS** - Comunidades Eclesiais de Base
- CEAT** - Centro de Estudos Agrários e do Trabalho
- CNPq** - Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
- CNBB** - Conferência Nacional dos Bispos do Brasil
- CNEC** - Conferência Nacional por uma Educação do campo
- CNECBC** - Conferência Nacional Por uma Educação Básica do Campo
- CONTAG** - Confederação dos Trabalhadores da Agricultura
- CPRM** - Serviço Geológico do Brasil
- CPT** - Comissão Pastoral da Terra
- CUT** - Central Única dos Trabalhadores
- EJA** - Ensino de Jovens e Adultos
- ENERA** - Encontro Nacional de Educadores e Educadores na Reforma Agrária
- FETAG** - Federação dos Trabalhadores na Agricultura
- FETRAF** - Federação Nacional dos Trabalhadores e Trabalhadoras na Agricultura Familiar
- FONEC** - Fórum Nacional de Educação do campo
- GPSEG** - Grupo de Pesquisa Saberes na Educação Geográfica
- IBGE** - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
- IDHM** - Índice de Desenvolvimento Humano
- LDB** - Lei Nacional de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
- MASTER** - Movimento dos Agricultores Sem Terra
- MEC** - Ministério da Educação e Cultura
- MLST** - Movimento de Libertação dos Sem Terra
- MST** - Movimento dos Trabalhadores Sem Terra
- OLC** - Organização de Luta pelo Campo
- PA** - Projeto de Assentamento
- PCA** - Paradigma do Capitalismo Agrário
- PCNs** - Parâmetros Curriculares Nacionais
- PIB** - Produto Interno Bruto
- PNAE** - Programa Nacional de Alimentação Escolar
- PQA** - Paradigma da Questão Agrária

PROCAMPO - Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do campo

PRONACAMPO - Programa Nacional de Educação do campo

PRONERA - Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária

UEPB - Universidade Estadual da Paraíba

UNB - Universidade de Brasília

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação a Ciência e a Cultura

UNICEF - Fundo das Nações Unidas para a Infância

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Entrada do Assentamento Zumbi dos palmares.....	57
Figura 2 - Assentamento Zumbi dos Palmares.....	57
Figura 3 - Cultivo de macaxeira.....	58
Figura 4 - Plantação de maracujá.....	58
Figura 5 - Galpão onde funcionava a antiga Escola.....	61
Figura 6 - Atual Escola Zumbi dos Palmares.....	64
Figura 7 - Área externa da escola.....	64
Figura 8 - Sala de aula da Escola Zumbi dos Palmares.....	64
Figura 9 - Refeitório e cantina da escola Zumbi dos Palmares.....	65
Figura 10 - Recursos didáticos.....	65
Figura 11 - Bandeira do MST na escola.....	73
Figura 12 - Horta orgânica cultivada no Assentamento Zumbi dos Palmares.....	94
Figura 13 - Horta orgânica cultivada no Assentamento Zumbi dos Palmares.....	94

LISTA DE MAPAS

Mapa 1 - Localização do Município de Mari - PB.....	36
Mapa 2 - Localização do Assentamento e da Escola Zumbi dos Palmares.....	37

LISTA DE QUADROS

Quadro1 - Número de alunos matriculados por ano/série.....	66
Quadro 2 - Perfis dos docentes, diretora e coordenadora da escola Zumbi dos Palmares.....	67

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	13
2 TERRITÓRIO, EDUCAÇÃO DO CAMPO E DESENVOLVIMENTO NOS ASSENTAMENTOS DE REFORMA AGRÁRIA	18
2.1 EDUCAÇÃO, CIDADANIA E SEU PODER TRANSFORMADOR.....	21
2.2 EDUCAÇÃO DO CAMPO E SUA CONTRIBUIÇÃO PARA A RESISTÊNCIA	24
3 ASPECTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO ..	28
3.1 DELIMITAÇÃO EPISTEMOLÓGICA DA PESQUISA	28
3.2 PROCEDIMENTOS DA PESQUISA	30
3.3 CARACTERIZAÇÃO DO MUNICÍPIO DE MARI - PB E DO ASSENTAMENTO ZUMBI DOS PALMARES	34
4 ESTADO DA QUESTÃO	38
4.1 HISTÓRICO DA PARTICIPAÇÃO SÓCIOTERRITORIAL DOS MOVIMENTOS SOCIAIS NA CONSTRUÇÃO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO	38
4.2 A EDUCAÇÃO NA PERSPECTIVA DO MST	43
4.3 OCUPANDO O TERRITÓRIO INSTITUCIONAL: O CONCEITO DE EDUCAÇÃO DO CAMPO, TENDO EM VISTA A LDB– 9.394/96	46
4.4 AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS DO CAMPO A PARTIR DO DECRETO Nº 7.352/10	50
5 O ASSENTAMENTO ZUMBI DOS PALMARES: LUTA, RESISTÊNCIA E CONQUISTA	56
5.1 A LUTA POR EDUCAÇÃO NO CONTEXTO DE LUTA POR TERRA: A CONQUISTA DA ESCOLA ZUMBI DOS PALMARES	60
5.2 O MOVIMENTO NA ESCOLA E A ESCOLA EM MOVIMENTO.....	72
5.3 METODOLOGIAS E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DESENVOLVIDAS PELOS EDUCADORES EM RELAÇÃO À REALIDADE LOCAL.....	75
5.4 O PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM NA ESCOLA ZUMBI DOS PALMARES	82
5.5 A EDUCAÇÃO DO CAMPO COMO FERRAMENTA DE RESISTÊNCIA E DESENVOLVIMENTO NO TERRITÓRIO CAMPONÊS.....	89
5.6 SUGESTÕES EDUCATIVAS NO ÂMBITO DA AGROECOLOGIA PARA A ESCOLA ZUMBI DOS PALMARES.....	95
CONSIDERAÇÕES FINAIS	99
REFERÊNCIAS	102
APÊNDICES	110

1 INTRODUÇÃO

Em um processo que iniciou na luta pela Reforma Agrária e se prolonga como ferramenta intelectual e política nos dias atuais, a educação do campo está enraizada e materializada sob a égide das várias formas de resistência dos movimentos sociais do campo (FERNANDES, 2008). Apesar de ser considerado um conceito recente, constitui-se como paradigma contraditório ao modelo de educação rural, sendo assim, já está em disputa marcado por fortes contradições sociais (CALDART, 2012). Há, portanto, um aspecto que precisa ser enfatizado: as propostas metodológicas e pedagógicas desenvolvidas em escolas de assentamentos devem ser construídas considerando as especificidades do território camponês.

No entanto, as mudanças políticas e econômicas no Brasil, ao longo dos anos, refletiram significativamente na configuração social e educacional do campo, destacando a agricultura capitalista como ápice do desenvolvimento no espaço agrário brasileiro, ocasionando, assim, novas dimensões para a vida dos sujeitos camponeses. Com a possibilidade de aumentar a produção para exportação e, conseqüentemente, impulsionar o consumo de produtos sob esta ótica do capital agrário, o agronegócio se caracteriza como nova estratégia para concentrar terra, renda e estimular a competição entre homens e mulheres (SILVA, 2004).

Dessa forma, o agronegócio ampliou o seu território, controlando não apenas as relações econômicas e políticas, mas sobretudo as relações sociais, por meio da exploração da força de trabalho e da divisão de classes. Em uma visão conflitante a esta, vários trabalhadores se articularam contra as diversas formas de opressão e negação do território camponês. Desse modo, ao perceber as contradições na agricultura capitalista, buscaram formas de lutar contra o avanço do capital no campo, através da invasão de terras devolutas e griladas, sendo transformadas em acampamentos e assentamentos liderados pelos movimentos sindicais de luta pela terra (OLIVEIRA, 2001).

Para defender seus interesses, porém, os trabalhadores perceberam a necessidade de uma formação política para consolidar essas reivindicações (D'AGOSTINI, 2009). Dessa maneira, a educação ganhou importância dentro dos movimentos sociais, principalmente no Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), pioneiro na luta por políticas educacionais para além da educação rural imposta aos camponeses, integrando a tríade escola, educação e trabalho em uma visão crítica, com princípios e valores voltados para a vivência e o desenvolvimento do campo, e não somente para alfabetizar (CALDART, 2012).

Destarte, os princípios educativos do MST, enquanto movimento pedagógico, passam pela valorização de um vínculo concreto entre escola e movimento, baseado na formação da

identidade Sem Terra. Esse processo ocorre independentemente da precariedade na estrutura física das escolas inseridas nos acampamentos e assentamentos de reforma agrária. Todavia, o mais importante é manter os processos pedagógicos a partir das vivências estabelecidas nesses espaços (CALDART, 2012). Logo, entende-se que a realidade que envolve a cultura, o ser camponês e a história imersa em lutas por terra deve ser trabalhada nessas escolas, partindo da práxis que envolve as particularidades dos sujeitos.

No tocante à região nordestina brasileira, esta sempre foi marcada por conflitos históricos de trabalhadores que se rebelaram contra a concentração de terras e superexploração da mão de obra (MOREIRA; TARGINO, 1997). Nesse contexto, a educação nunca foi prioridade nas políticas públicas. Sendo assim, analisar que categoria de formação está sendo oferecida para o povo camponês implica em destacar que, na década de 1980, foi criado o “Programa de Expansão e Melhoria da Educação no Meio Rural do Nordeste” (EDURURAL-NE), com o objetivo de erradicar a miséria e aperfeiçoar o processo de alfabetização da população residente em áreas rurais (SILVA et al., 1993).

Concomitantemente, vale ressaltar que o Ruralismo Pedagógico faz parte dessa conjuntura ao impor a educação apenas como mecanismo instrumental (VENDRAMINI, 2011). A Paraíba também faz parte desse contexto educacional, mas foi constatado que o processo não trouxe grandes benefícios, atuando apenas como mera política assistencialista para os pobres (OLIVEIRA; GÓMEZ, 2014). Entretanto, o MST foi essencial ao adentrar em tal espaço, pois permitiu ressignificar não somente a reivindicação por terra, mas também por escolas dentro dos assentamentos, pois a educação é entendida pelo movimento como mecanismo emancipatório.

Em relação à Escola Zumbi dos Palmares, no município de Mari-PB, esta tem sua história marcada dentro do conflito por terra, dado que os Sem Terra levantaram seus acampamentos e, em paralelo, construíram a escola, porém, apenas em 2004, a mesma foi reconhecida oficialmente pelo MEC (OLIVEIRA; GARCIA, 2009). Porquanto, o que preocupa é o fato de que a unidade escolar em questão, liderada pelo MST, não está ausente do sistema educacional segregado que rege a educação em todo o país, permanecendo sob domínio da gestão municipal. Dessa forma, é obrigatório seguir o currículo da secretaria da educação, influenciando diretamente nos processos metodológicos e pedagógicos desenvolvidos pelos professores.

É importante evidenciar que a conquista da escola dentro do assentamento não garante educação de qualidade e baseada no contexto do campo, tendo em vista que está submetida às diretrizes e aos programas educacionais nacionais. Sendo assim, as práticas pedagógicas

planejadas para o ano letivo devem seguir um padrão de educação estabelecido pelo Ministério da Educação (MEC) a partir dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e dos currículos nacionais, neste caso a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), permanecendo, por conseguinte, com características urbanizadas.

Outro ponto, é que em tempos de pandemia, a educação está imersa em complexidades, pois, o ensino remoto evidencia as desigualdades educacionais. Por outro lado, as lacunas são inevitáveis, conseqüentemente, o processo de ensino está passando por transformações, assim, requer a busca por novas possibilidades que viabilizem o ensino. As escolas inseridas no campo, estão enfrentando problemas para continuar com as aulas nesse novo formato de ensino. A escola em questão não é diferente, são múltiplos desafios que precisam refletidos, na organização do currículo, na práticas docente, etc.

Nesse sentido, cabe ressaltar que os procedimentos metodológicos e pedagógicos nas escolas do/no campo devem ser associados ao projeto de desenvolvimento territorial do assentamento a partir do modo de vida dos alunos, da valorização do trabalho e da mercadoria como produto coletivo, da produção sustentável e da superação da competitividade e. É nesse horizonte que a educação do campo deve ser pensada como uma “ponte” para a valorização de todas as dimensões que envolvem o território, baseadas no conhecimento universal, local e nos princípios educacionais do MST enquanto sujeito pedagógico.

Definimos Mari - PB como ponto de partida para o estudo pois é um espaço no qual a concentração fundiária, a precarização do trabalho no campo e a exploração da força de trabalho formaram o estopim que marcou as disputas por terra no município. Assim, o Assentamento Zumbi dos Palmares foi conquistado mediante os conflitos territoriais. Logo, a escola pesquisada está inserida dentro desse contexto. Ela é resultado da luta para além da conquista da terra, mas envolve reivindicações por educação. Dessa forma, surgiu a inquietação em refletir sobre se o pensar e o fazer docente estão condizentes com as propostas da educação do campo e se vislumbram manter a identidade territorial dos sujeitos.

A importância desta pesquisa não está em apontar soluções para as propostas educativas na escola em questão, longe disso, pois compreende-se que o estudo das práticas pedagógicas e das metodologias como ferramenta de desenvolvimento territorial pode trazer contribuições para o campo do conhecimento científico-acadêmico. Logo, a justificativa desta pesquisa está baseada em afirmar que a luta por educação do campo está longe de terminar ao conquistar a escola dentro do assentamento. Assim sendo, é uma reivindicação constante que deve ser reafirmada dentro dessa luta histórica e espacial. Por todas essas razões, é preciso ir mais além

para compreender os contrassensos existentes no modelo de ensino direcionado para os educandos camponeses da Escola Zumbi dos Palmares.

Por fim, a pesquisa aqui apresentada evidencia que já havia uma educação para o campo, porém, não era do campo. Por isso, a luta se tornou concreta em busca desse direito. É importante realizar, contudo, discussões e pesquisas acerca do pensar e do fazer pedagógico e como estão sendo desenvolvidas as práticas de ensino na escola pesquisada, se realmente atendam às diversidades dos educandos em uma perspectiva educativa relacionada aos processos dialéticos da realidade vivenciada pelos educandos no assentamento. Além disso, há a necessidade de constatar quais professores estão nessa escola, e se eles têm plena compreensão das causas históricas, políticas e sociais dos alunos.

A partir das discussões apresentadas, algumas questões foram levantadas para melhor andamento da pesquisa. Desse modo, como a educação do campo pode influenciar no projeto de desenvolvimento territorial do Assentamento Zumbi dos Palmares? As propostas metodológicas aplicadas na Escola Zumbi dos Palmares permitem o acesso dos alunos ao conhecimento universal e local? Os professores têm formação específica para atuar nessa realidade? O currículo da escola é o mesmo das escolas urbanas? Os conteúdos discutidos na escola abordam temas como reforma agrária, movimentos sociais, conflitos no campo e agroecologia?

Dessa maneira, a pesquisa tem como objetivo compreender se as metodologias e as práticas educativas aplicadas na Escola Municipal de Ensino Infantil e Fundamental Zumbi dos Palmares, que funciona no projeto de assentamento homônimo, no Município de Mari – PB, estão associadas à possibilidade de uma educação voltada para a prática da cidadania e para o desenvolvimento territorial do citado assentamento rural.

Como objetivos específicos, buscou-se pesquisar o conceito de educação do campo, tendo em vista a LDB – 9.394/96; verificar as políticas educacionais do campo a partir do Decreto nº. 7.352/10; entender quais as metodologias e as práticas pedagógicas desenvolvidas pelos educadores em relação à realidade local; descrever o processo de ensino-aprendizagem na escola objeto da presente pesquisa; analisar a educação do campo como ferramenta de resistência e desenvolvimento no território camponês; e, por último, sugerir a agroecologia como prática educativa na escola em questão.

Esta pesquisa está dividida em cinco capítulos. O capítulo 1 versa sobre os aspectos gerais da educação do campo, abordados na introdução. O capítulo 2 está composto pelo referencial teórico, no qual foi subdividido em três partes para entender as principais concepções discutidas por vários autores sobre território, movimentos sociais e o papel da

educação do campo. Já o capítulo 3 aborda os processos metodológicos e epistemológicos no desenvolvimento da pesquisa, também fazendo uma caracterização da área de estudo.

No capítulo 4, foi necessário apropriar-se dos processos históricos dos movimentos sócioterritoriais para compreender os artifícios que levaram a construção do paradigma da educação do campo, sobretudo das diretrizes e políticas que fundamentam esta modalidade. O capítulo 5, por sua vez, traz as principais impressões e os resultados obtidos na análise na Escola Zumbi dos Palmares, através das pesquisas em campo e entrevistas via *Google Meet*, evidenciando as metodologias e práticas educativas aplicadas pelos docentes, demonstrando como ocorre o processo ensino-aprendizado em relação à realidade local na unidade escolar e, conseqüentemente, como se colabora para o desenvolvimento do assentamento. Por último, temos as considerações finais.

2 TERRITÓRIO, EDUCAÇÃO DO CAMPO E DESENVOLVIMENTO NOS ASSENTAMENTOS DE REFORMA AGRÁRIA

No que tange ao conceito de território, é importante ressaltar que não se trata apenas de um espaço de governança, mas de um conceito-chave enquanto notável categoria de análise da Geografia, que vem sendo utilizado de diversas formas e sentidos. Segundo Fernandes (2008), lidar com a materialidade e a subjetividade específica desse conceito implica na importância de compreendê-lo sob suas diversas multidimensionalidades e totalidades. Assim, convivemos com vários territórios produzidos distintamente, cada qual apresentando relações promovidas pelas classes sociais que os disputam, sejam para a manutenção do poder ou da própria identidade territorial dos sujeitos que os constituem.

É importante ressaltar que há várias concepções de territórios, utilizados como instrumento de controle social e político por diversos sistemas e instituições, cujo sentido se resume em estabelecer seu poder para garantir soberania na sociedade (FERNANDES, 2008). Segundo Raffetin (1993), indiscutivelmente são necessários atores sociais para desenvolver e produzir o território, a partir do espaço como ponto de partida.

O território não poderia ser nada mais que o produto dos atores sociais. São eles que produzem o território, partindo da realidade inicial dada, que é o espaço. Há, portanto, um “processo” do território, quando se manifestam todas as espécies de relações de poder [...] (RAFFESTIN, 1993, p 7-8).

Conforme citado, o território se torna alvitre de autores sociais, uma vez que não surge do nada, sendo preciso pessoas que desenvolvam atividades que o constituirá dentro de um espaço, no qual se apropriará. Nesse sentido, a ação dá sentido e visibilidade ao território, no espaço físico ou social. Como nos adverte Raffestin (1993), o território é constituído a partir de uma rede de poder, contudo, esse movimento dialético é responsável por formar a base material e imaterial de determinado território. Assim sendo, o território é uma combinação de enfoques simbólicos e materiais que evidenciam diferentes dimensões territoriais.

Do ponto de vista de Fernandes (2005), o território material é composto por várias escalas espaciais que tratam dos limites, sejam elas entre países, estados, municípios ou bairros, ou seja, o espaço físico. No entanto, os territórios subjetivos são compostos pelo espaço social, envolvendo as relações sociais através de conceitos, teorias e ideologias. Diante dos apontamentos do autor, é possível afirmar que os territórios imateriais são a sustentação do território material e vice-versa. Nessa perspectiva, é importante ressaltar que essa categoria de

análise não pode ser considerada neutra, exatamente por englobar complexidade, temporalidades e espacialidades multidimensionais.

Deste modo, Raffestin (1993) salienta que o poder é, indiscutivelmente, a essência do sistema territorial; quando uma classe se apropria de um espaço, o mesmo é territorializado, independentemente do grupo social que o constitui. Em conformidade com a visão do autor, o território, dentre suas diversas concepções, inegavelmente busca maximizar essas relações para impor suas territorialidades, através de ideais políticos conflitantes. Entretanto, de acordo com Haesbaert (2007), o território assume um significado mais amplo que o poder político, pois apresenta uma amplitude simbólica e funcional de dominação e apropriação do espaço.

Em vista disso, essas disputas por poder estão presentes no campo à medida que o capitalismo territorializa seus limites, e, em contrapartida, desterritorializa o campesinato através dos conflitos territoriais. Como nos alerta Saquet (2009, p. 83), “A territorialização é resultado e condição dos processos sociais e espaciais, significa, portanto, um movimento histórico e relacional”. Esse processo dialético faz parte de um contexto histórico que envolve as conflitualidades entre os movimentos sociais que lutam para ter acesso à terra e à educação que represente o modo de vida camponês e, por outro lado, ao agronegócio, à versão moderna do latifúndio.

Dessa forma, ao compreender a educação do campo a partir dessa categoria de análise da Geografia, a mesma é considerada um território imaterial, pois apresenta suas ideologias, seus princípios filosóficos e pedagógicos voltados para a sustentação dos assentamentos (FERNANDES, 2008). Por conseguinte, a educação também é um território material à medida que os sujeitos camponeses conquistaram espaços físicos como escolas e centros de formação. Nesse sentido, a escola é entendida como um território de construção de novos conhecimentos e saberes. Conforme Batista, Vicente e Meira (2010), a educação do campo se materializou ao se incorporar aos objetivos de luta dos movimentos sociais do campo e contribuiu para o fortalecimento dos diversos territórios camponeses.

Ora, em tese, para compreender a educação do campo dentro desse contexto que envolve a relação entre espaço, território e poder, é primordial entender que tal paradigma surgiu em meio ao conflito entre dois territórios antagônicos (FERNANDES, 2008). Em outras palavras, é importante considerar o agronegócio e o campesinato sob a compreensão do sentido de territórios em dois níveis de poder, porque cada um se estabelece de forma distinta e exclusiva, ou seja, constitui-se a partir de várias dimensões que os envolvem.

Dessa maneira, a educação é considerada uma dimensão essencial para o desenvolvimento territorial do campesinato e não pode ser dissociada do mesmo. De acordo com Fernandes (2012):

Educação, cultura, produção, trabalho, infraestrutura, organização política, mercado etc, são relações sociais constituintes das dimensões territoriais. São concomitantemente interativas e completivas. Elas não existem em separado. A educação não existe fora do território, assim como a cultura, a economia e todas as outras dimensões (FERNANDES, 2012, p. 29).

O autor supracitado esclarece que as dimensões se complementam. Assim, a educação é importante, bem como as outras dimensões. Nesse sentido, a educação do campo não pode ficar fora do desenvolvimento do território campesino. Indubitavelmente, fica claro que a educação possui sentido e importância para ambos os territórios, porém é pensada de forma diferenciada e utilizada em modelos de desenvolvimento diferentes, conforme os objetivos de cada território (CAMACHO, 2014). Portanto, é evidente que, de um lado, temos a educação do campo, um paradigma contra hegemônico, enquanto que, de outro, a educação rural estabelece práticas corporativistas defendidas pelo agronegócio como forma de controle social e manutenção do poder no campo (ROSSI, 2014).

A educação do campo, está inserida em um contexto antagônico que envolve as disputas territoriais. O desenvolvimento, contudo, pode ser considerado um movimento dialético, pois envolve um conjunto de elementos que geram as disputas territoriais entre as classes sociais postas na sociedade, intrínsecas aos conflitos suscitados no campo (PALUDO; OLIVEIRA, 2010). Dessa forma, podemos afirmar que o campo está imerso em conflitualidades. Segundo Fernandes (2006, p.64), “o campo da educação do campo é o campo”. Seguindo o ponto de vista do autor, entendemos que o campo é um território, destarte, a educação é parte importante e deve ser pensada como dimensão essencial para o seu desenvolvimento.

Nesse contexto, as disputas territoriais são um processo paradigmático que diz respeito às diversas formas de luta e resistência da classe trabalhadora (OLIVEIRA NETO, 2017). Os movimentos sociais do campo estão tentando criar um modelo de desenvolvimento que coincida com seu modo de vida, se trabalho familiar, cooperativo e coletivo, em outras palavras, que torne o povo do campo protagonista e não submisso e dependente do agronegócio (FERNANDES, 2013). Entretanto, é importante afirmar que as políticas públicas voltadas para o espaço rural, durante décadas, defendem o progresso da agricultura nos moldes da lógica capitalista e, na conjuntura atual, não é diferente.

Um aspecto que precisa ser enfatizado, no contexto atual, é que o agronegócio é considerado um dos principais fatores de desenvolvimento econômico do país, baseado na égide do setor sucroalcooleiro e da soja. Sendo assim, a monocultura avança no território camponês,¹ colocando em risco a soberania alimentar (FERNANDES, 2008). Segundo Buainain (2008), o desenvolvimento territorial é visto apenas como aspecto mercantil e setorial, principalmente quando se trata do rural. Para Abromovay (2005), essa visão de sistema produtivo demonstra um caráter multifacetado e, conseqüentemente, processual da formação territorial.

Todavia, nas últimas décadas, as políticas voltadas para o desenvolvimento nos assentamentos estão alicerçadas em um discurso para sustentabilidade ambiental, redução da pobreza, fortalecimento local e participação dos autores sociais. No entanto, ainda não é uma prática concreta, mas está sendo discutido apenas como respaldo teórico. Todavia, é fundamental pensar o desenvolvimento não somente a partir das extensões produtivas e econômicas, mas enquanto aspectos centrais. Dessa forma, deve ser compreendida como elemento multidimensional do território camponês que envolve questões sociais, ambientais, política, culturais e educacionais (GUILHERME JUNIOR; ROCHA; OLIVEIRA, 2018).

Logo, o desenvolvimento territorial, na perspectiva dos assentamentos de reforma agrária, assume um papel significativo no campobrasileiro, pois tornou-se uma forma concreta de reivindicação de artifícios que viabilizem o campo para além de um espaço de produção, mas que objetive criar políticas públicas voltadas para a segurança alimentar, a manutenção da própria identidade territorial e, atrelado a isso, um projeto de desenvolvimento sustentável para o país. Portanto, nesse cenário, a educação do campo não está desvinculada dessa luta, contudo, assume um caráter de resistência e defesa dos interesses do povo camponês.

2.1 EDUCAÇÃO, CIDADANIA E SEU PODER TRANSFORMADOR

A base teórica dessa pesquisa está pautada em refletir principalmente a educação em uma perspectiva de transformação radical da sociedade, ou seja, contribuir para a reestruturação das relações sociais, culturais, econômicas e políticas vigentes atualmente. Assim, as práticas educativas devem assumir o sentido de mudança, educar para a vida, não apenas para o escopo de alimentar o mercado de trabalho (MÉSZÁROS, 2008). O autor supracitado critica a estrutura educacional voltada para a manutenção do sistema capitalista e defende que a escola é essencial,

¹ O território camponês é o espaço de vida do camponês. É o lugar ou os lugares onde uma enorme diversidade de culturas camponesas constrói sua existência. O território camponês é uma unidade de produção familiar e local de residência da família, que muitas vezes pode ser constituída de mais de uma família (FERNANDES, 2012, p.744).

mas não é o único lugar de aprendizado: podemos aprender em momentos e lugares diferentes, sendo uma educação para além dos ideais capitalistas.

Para o capitalismo, a educação é apenas uma mercadoria como qualquer outra, com valor de compra e venda, pois para tal sistema desumanizador tudo tem um preço. A mecanização educacional viabiliza uma legitimação da alienação por classes sociais, processo este que ocorre através das relações sociais de trabalho baseado em uma competitividade, no qual a sociedade está imersa (MÉSZÁROS, 2008). Todavia, é quase impossível transformar uma sociedade quando a própria educação pública não tem como fundamento a emancipação humana, pelo contrário, viabiliza uma aceitação passiva das lógicas desiguais do capital.

Diante das várias transformações na educação brasileira, o paradigma educação do campo se propõe a atender os sujeitos camponeses dentro de suas especificidades e necessidades. Segundo Camacho (2014), contempla profundas mudanças em vários aspectos, sejam políticos, sociais, educacionais, culturais, econômicos e territoriais. Nesse sentido, do campo está relacionado ao modo de vida, o ser camponês, sociabilidade com o ser humano e a própria natureza, seria as experiências em uma ação concreta. No campo, por sua vez, refere-se ao território, no qual a escola faz parte, enquanto espaço de vida (BIZERRA, 2020).

Na realidade, conquistar a educação do campo é afirmação dos direitos sociais negados historicamente para a população camponesa. Como bem nos assegura Arroyo (2017), o camponês sempre foi visto como sinônimo de atraso e retrocesso, refletido na qualidade da educação oferecida para os camponeses em âmbito organizacional, estrutural e pedagógico. Por outro lado, Ribeiro (2013) afirma que a educação deve estar vinculada a princípios educativos ligados a emancipação, autonomia e liberdade dos sujeitos do campo. Em síntese, a luta é por uma educação que forma e transforme os sujeitos em protagonistas da sua história.

Nesse contexto, fica claro que há um grande desafio em pensar uma educação diferenciada em um país marcado por um ensino dogmático e mercadológico. O mais preocupante, contudo, é constatar que não tem sentido crianças e jovens frequentarem escolas com uma visão totalizadora embutido na sociedade, em uma concepção finalizadora do camponês. A educação rural emerge nas políticas educacionais cogitadas no modelo de desenvolvimento econômico concretizado no campo, cujas bases estão fundamentadas em interesses da classe dominante (AZEVEDO, 2007).

Conforme explicado acima, é interessante avultar que é contra esse modelo de educação rural imposta que o Movimento Nacional Por uma Educação do Campo, com os órgãos públicos, Comunidades Eclesiais de Base (CEBS) vinculada a igreja católica, universidades parceiras e, especialmente, o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) vêm

lutando e exigindo a educação como direito, o qual foi negado por séculos para as populações camponesas, vistas apenas como resíduo da sociedade (CALDART, 2012).

Todavia, as reivindicações do MST por educação de qualidade estão fundamentadas em princípios pedagógicos e filosóficos vinculados a uma integração entre educação, escola e trabalho, almejando alcançar um objetivo maior em sua organicidade: não apenas conquistar escolas dentro dos assentamentos, mas qualificar os Sem Terra para a luta (CALDART, 2012). Por outro lado, é importante citar o capitalismo como sistema dominante e que tem aporte do Estado, não reconhecendo os saberes camponeses e não querendo que sejam emancipados, e nem os movimentos na escola, pois o propósito é permanecer evidenciando uma educação para o mercado e pautada na competitividade.

Por outro lado, a educação do campo compreende o campo como um território que possui relações sociais diversificadas. Em vista disso, torna-se elemento indissociável para o desenvolvimento territorial dos camponeses. Fernandes (2011) esclarece que há uma dicotomia entre dois projetos educacionais distintos: a educação do campo, voltada para o desenvolvimento do território camponês, e a educação rural, pensada apenas como uma espécie de “fábrica” de mão de obra técnica e qualificada para manutenção do setor agroindustrial, enquanto um dos mais importantes setores econômicos do país (ROSSI, 2014).

É importante salientar que a educação do campo é um instrumento transformador, sendo assim, está sendo ameaçado por ser considerado um referencial diferenciado de educação para a população camponesa. De acordo com Caldart (2015), não é à toa que essa modalidade de ensino vem possibilitando repensar uma nova sociedade, uma nova metodologia e uma nova pedagogia de ensino para formar homens e mulheres libertos e emancipados capazes de defender seus direitos e manutenção do seu território, enquanto cidadãos.

No entanto, a educação ofertada nas escolas inseridas no camponês deve ser resumida apenas a meras propostas pedagógicas, estando ligada à visão que os camponeses têm de desenvolvimento no campo e na sociedade. Molina (2008) afirma que o objetivo não é simplesmente fixar as pessoas no campo, longe disso, os princípios estão em garantir que todos tenham igualmente o acesso aos saberes em relação ao local que vivem, além dos conhecimentos universais como prioridade. Por isso, as escolas do/no campo trabalham com sujeitos organizados a partir do trabalho no campo, e, portanto, o currículo deve adequar-se aos seus saberes e à sua identidade (CALDART, 2012).

Assim, nota-se que o paradigma da educação do campo defende, nas suas propostas educativas, uma visão voltada para a emancipação política e intelectual. Portanto, concebe a educação como um instrumento de reivindicação e resistência. Nesse sentido, o seu objetivo é

lutar para desterritorializar o agronegócio e reterritorializar o camponês. Em vista dos argumentos destacados, vale ressaltar o território do saber, que permanece em resistência por meio das propostas pedagógicas das escolas do campo lideradas pelo MST, que assumem o papel de formar cidadãos convictos da necessidade de transformar a sociedade em uma perspectiva revolucionária.

2.2 EDUCAÇÃO DO CAMPO E SUA CONTRIBUIÇÃO PARA A RESISTÊNCIA

Ao longo da historicidade da luta por uma educação do campo, houve avanços e retrocessos na conquista de escolas que contemplam a identidade camponesa. Com a constituição de 1988, foi estabelecida a democracia no Brasil, garantindo direitos e igualdade para todos. Quanto a isso, surgiu a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), a lei nº 9394 promulgada em 1996, cujo objetivo foi garantir a universalização da educação, reafirmando esse direito conquistado constitucionalmente (SANTOS, 2004). Esse feito fortaleceu o Movimento Nacional Por uma Educação do campo e o MST na reivindicação dos direitos dos cidadãos camponeses a uma educação ligada à realidade política, cultural, social, econômica, territorial e intelectual das populações que residem no espaço rural.

No entanto, é importante ressaltar que as políticas para o campo ainda são frágeis. Em cima disso, é possível afirmar que a educação foi beneficiada por meio de princípios políticos em âmbito geral do país (CALDART, 2015). Todavia, o rural ainda não está dissociado do contexto urbano, não sendo consideradas realidades distintas uma da outra. Nesse sentido, as diretrizes e os documentos oficiais não trabalham em cima das diferenças, apesar de evidenciar o povo do campo. Essa versão não é a única pela qual cabe dizer que os conteúdos, as metodologias e a organização estrutural das escolas também não se adequam às particularidades do espaço rural, como assegura a LDB.

Em 1997, ocorreu o Primeiro Encontro Nacional de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária (I ENERA) e, em 1998, foi organizada a I Conferência Nacional por uma Educação Básica para o Campo (OLIVEIRA, 2010). Esses dois momentos discutiram a necessidade de políticas educacionais que atendessem às peculiaridades dos camponeses. A partir de então, surgiu a educação do campo na II Conferência, em 2004, definitivamente afirmada. Arroyo (2017) esclarece que o objetivo foi implementar o desenvolvimento social e territorial para introduzir a educação como estratégia de inclusão da população rural aos saberes universais, atrelado aos saberes locais produzidos pelos sujeitos do campo.

Os encontros e conferências são formas de resistência de uma luta que vem desde os anos 1980, intensificada na década de 1990. Dessa forma, podemos afirmar que todas as conquistas educacionais dos movimentos sociais após a LDB se resumem em leis, resoluções e decretos muito bem elaborados. Entretanto, é compreensivo que o Estado continua educando segundo a real necessidade econômica. É incontrovertível destacar que a educação que queremos para o campo, não corresponde ao que é imposta. Uma educação que não tem o objetivo de formar pessoas emancipadas seria uma educação “bancária” com aparência de progressista que na verdade tem segundas intenções, abastecer o mercado com mão de obra e tornar os educadores e educandos reféns do sistema (FREIRE, 2011).

Esse padrão bancário de educação constrói uma provável relação verticalizada entre o professor e o aluno. O educador é o mestre que sabe tudo, deposita todo o conhecimento adquirido durante sua formação nos educandos que, por sua vez, tornam-se receptores desse conhecimento transferido (FREIRE, 2011). Paradoxalmente, é transformado em uma fonte de interesses para formar indivíduos não críticos, pessoas que não questionam, sem criatividade, mas submissos ao sistema de poder vigente na sociedade contemporânea. Dessa forma, os currículos e PCNs e currículos são modelados ideologicamente baseados em competitividade, eficiência, méritos, produtividade, neutralidade e formalidades (RIBEIRO, 2013).

É exatamente, este modelo curricular padronizado e sistematizado que está nas escolas localizadas nos assentamentos espalhados pelo país, mesmo que o MST, universidades parceiras e outros órgãos públicos lutem contra as dificuldades de implantar uma educação autônoma para essas escolas, não é suficiente (SILVA, 2004). A educação do campo enquanto paradigma contra hegemônico, luta por uma educação libertadora e enfrenta vários empecilhos na sua efetivação. Por muito tempo, a educação esteve atrelada a uma política em benefício da burguesia e, como já mencionado, no cenário atual, não é diferente.

Nesse caso, nas escolas do campo, os professores são urbanos, os materiais didáticos padronizados, as infraestruturas péssimas, as metodologias, as práticas de ensino e os conteúdos curriculares não abordam temas importantes que envolvem reforma agrária, movimentos sociais e a luta por terra. Pode-se dizer que as práticas de ensino nessas escolas devem seguir caminhos metodológicos específicos, com base ideológica socialista voltada para o projeto de desenvolvimento do campo (ARROYO, 2008).

No entanto, é um fato que os processos educativos das escolas do/no campo dependem das diretrizes e políticas educacionais moldadas pelo MEC, logo, são pensadas para e sem o povo do campo (ARROYO; CALDART; MOLINA, 2008). Consequentemente, mantêm-se reféns da educação bancária que não liberta, na verdade oprime, pois seu objetivo não é

conscientizar e problematizar, mas tornar os discentes inconscientes e sujeitos a seguir regras do sistema, prevalecendo relações longe de serem horizontais, que se perpetuam verticalizadas em um regime autoritário (FREIRE, 2011). Destarte, a educação imposta às escolas dos assentamentos é composta por uma grande redução da capacidade intelectual e luta dos educandos.

O conhecimento, assim posto, continua restrito a mera construção mercadológica. Isso significa que os saberes “urbanocêntricos” continuam transpostos para os sujeitos do campo. É preciso frisar, portanto, a importância de planejar um currículo que consiste em integrar escola e trabalho, com propósito de trabalhar o campo como espaço de resistência, vida e desenvolvimento. O texto de Arroyo (2017) nos faz refletir que os camponeses são outros: enquanto os sujeitos são outros, as práticas pedagógicas também devem ser outras. Sob essa ótica, ganham relevância profissionais que prezam por conteúdos, métodos e práticas de ensino coincidentes com o contexto do campo.

Contudo, um aspecto sobremaneira importante a ser ressaltado é o fato de o mundo estar vivenciando um momento nunca visto antes, com a pandemia do Novo Coronavírus. Santana Filho (2020) ressalta que a disseminação da Covid-19 acarretou sérios problemas em todos os setores da sociedade e, da mesma forma, a educação, em múltiplos contextos, foi diretamente impactada. Segundo Teixeira e Ribeiro (2020), as escolas inseridas no camponês são uma das mais afetadas, impostas por limites e desafios, tanto na docência como na educação escolar. Isso também é resultado da falta de estrutura, recursos tecnológicos tanto por parte dos alunos como para os professores, além da precariedade do trabalho docente etc.

De acordo como Santana Filho (2020), os professores precisaram ressignificar suas práticas pedagógicas, em um curto período. Assim sendo, foi preciso inserir recursos tecnológicos nos processos de ensino-aprendizagem, no entanto, de forma superficial, apenas para o cumprimento dos conteúdos curriculares e das atividades. A pandemia resultou em um distanciamento da escola com os alunos e com a comunidade. Isso gera reflexos negativos nas unidades escolares inseridas em assentamentos, pois dificulta a prática docente, no sentido de trabalhar com as especificidades do território camponês e da realidade dos educandos.

A educação do campo foi conquistada através de muita luta e resistência da classe trabalhadora. No entanto, na conjuntura atual, está vivenciando um retrocesso em decorrências das desigualdades provocadas pelas aulas remotas. Dessa maneira, é importante destacar que, apesar dos obstáculos impulsionados pela pandemia, as escolas que trabalham na perspectiva da educação do campo deram continuidade à suas atividades educativas, mesmo de forma

remota, com multisseriação e falta de recursos, processo este que se concretiza como forma de resistência.

Portanto, é nessa visão teórica que se pauta a monografia. Considerando os pontos abordados no decorrer das discussões, estes servirão para balizar a pesquisa referente às práticas de ensino e às metodologias alvitadas na escola do campo Zumbi dos Palmares. Os autores citados apontam para um ensino consciente com a realidade dos alunos assentados, sendo importante para a uma formação crítica. Porém, temos consciência da existência de problemas relacionados com infraestrutura, ausência de professores capacitados, falta de clareza dos processos pedagógicos, materiais didáticos padronizados e aulas remotas que dificultam o desenvolvimento de uma educação verdadeiramente do/no campo.

3 ASPECTOS METODOLOGICOS DA PESQUISA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO

É importante ressaltar que nosso ponto de partida é a escola, porém não ficamos restritos ao espaço escolar como único lugar de aprendizagem. Entretanto, é principalmente nesse espaço que a luta por educação de qualidade e construção da educação do campo deve ser efetiva. A partir desse recorte do objeto, metodologicamente, foi preciso seguir alguns passos necessários para estruturar a nossa pesquisa. No primeiro momento, definimos nosso objeto de estudo, a Escola Zumbi dos Palmares, a fim de compreender as metodologias e práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores. Em seguida, foi preciso estruturar nosso referencial, o método e os processos técnicos, a fim de alcançar os resultados almejados.

Dessa forma, este capítulo tem por finalidade abordar a epistemologia da pesquisa, baseada em uma perspectiva crítica da luta por educação, no contexto de luta por terra no Assentamento Zumbi dos Palmares, localizado no Município de Mari - PB. Dessa forma, dá-se enfoque teórico e metodológico para a compreensão dos processos pedagógicos que constitui a unidade escolar em análise. Em seguida será apresentado os procedimentos técnicos da pesquisa, os quais contribuem para a compreensão do objeto investigado.

3.1 DELIMITAÇÃO EPISTEMOLÓGICA DA PESQUISA

Para melhor compreensão do objeto da pesquisa, apropriamo-nos do método de análise materialista histórico e dialético oriundo do pensamento crítico marxista. Entendemos que esse método nos permite compreender os fenômenos históricos na realidade vivenciada, neste caso, a escola do campo Zumbi dos Palmares, através das contradições existentes no campo enquanto conjunto que originou tal concreto. A esse respeito, o campo está imerso em uma intensa luta que envolve diferentes classes sociais, em um movimento dialético. Nessa perspectiva, esse método de análise possibilitará refletir sobre os processos que levaram os movimentos sociais a revivificar o acesso à terra e também o direito a uma educação que compartilha da realidade das escolas do campo.

De acordo com Alves (2010), citado por Pacífico (2019), o materialismo histórico e dialético é definido como:

[...] um conjunto de doutrinas filosóficas que, ao rejeitar a existência de um princípio espiritual, liga toda a realidade à matéria e às suas modificações. É uma tese do marxismo, segundo a qual o modo de produção da vida material

condiciona o conjunto da vida social, política e espiritual (ALVES, 2010, p. 3 apud. PACÍFICO, 2019, p. 223).

Na citação destacada acima, é salientado que esse método faz uma ligação entre as relações materiais e subjetivas. Assim, entendem-se que as transformações, ao longo do tempo, são frutos das ações dos seres humanos, resultando, desse modo, na produção da sua realidade social e política. Esse método aborda a construção dos seres humanos e suas relações sociais, a partir de uma visão que rompe com o idealismo, exatamente por utilizar-se da dialética, enquanto instrumento que permite interpretar as contradições na sociedade a partir da análise dos processos históricos em sua totalidade.

Dessa forma, organizamos nossa pesquisa à luz do materialismo histórico e dialético, entendendo que contribuirá para fundamentar e analisar a modalidade a educação do campo, sobretudo as metodologias e práticas pedagógicas aplicadas na Escola Zumbi dos Palmares. Essa modalidade de ensino está em movimento e em um processo dialético que foi se firmando ao logo da história da educação brasileira. Por outro lado, a atuação docente é outro aspecto relevante a ser compreendido, pois influencia diretamente nos processos educativos desenvolvidas no ambiente escolar. As práticas pedagógicas são um fenômeno ligado à formação de cidadãos e envolve dimensões sociais, culturais, políticas e econômicas da realidade que os sujeitos estão inseridos (CALADO, 2020).

Nesse sentido, ao analisar a escola como objeto de estudo, será possível entender se o processo de ensino-aprendizagem está sendo desenvolvidos correlacionados com a realidade da escola do campo, inserida em um assentamento no município de Mari - PB. Há necessidade de compreendê-la a partir de um método científico e filosófico que nos permita interpretar esse contexto, também fruto de conflitos territoriais e, assim, apreender qual o seu papel no desenvolvimento desse território. Todavia, a educação do campo não pode ser interpretada da mesma forma que a educação formal, precisamente, por não conseguir adentrar na realidade histórica e material do modelo de educação defendido pelos movimentos sociais.

Conforme verificado por Moreira e Targino (1997, p. 41), a construção do espaço geográfico “coincide, de vez que é construído a sociedade que o homem constrói seu espaço e, assim, dialeticamente”. Desse modo, podemos afirmar que a dialética marxista apreende processos paradigmáticos que contribui para entender a realidade vivenciada, bem como os processos dinâmicos, fruto da materialidade que se estabelecem no espaço. Assim sendo, o espaço agrário paraibano indiscutivelmente está materializado como produto resultado da luta entre classes que envolve grandes latifundiários e trabalhadores rurais.

As autoras Lakatos e Marconi (2007) destacam que:

A Ação Recíproca informa que o mundo não pode ser entendido como um conjunto de “coisas”, mas como um conjunto de processos, em que as coisas estão em constante mudança, sempre em vias de se transformar: “[...] o fim de um processo é sempre o começo de outro.” (LAKATOS; MARCONI, 2007, p. 101).

A sociedade não é neutra ou estática para as autoras, é na verdade composta por um conjunto de processos dialéticos. Todavia, permite interpretar a totalidade dos fatos em um conjunto de determinações e artifícios que envolvem mudanças, contradições, transformações e conflitos. Assim, é possível se apropriar e refletir esses procedimentos históricos, políticos e sociais que definem na contemporaneidade as reivindicações dos movimentos sociais do campo, por escolas públicas que contemplem a identidade Sem Terra.

É nesse sentido que a dialética evidencia as contradições imersas dentro da sociedade, debruçando-se sobre os diversos pensamentos e realidades. Já o materialismo corresponde aos aspectos materiais e imateriais, pelos quais o homem promove transformações que leva à organização e à reorganização da sociedade (GADOTTI, 1995). Desse modo, é possível entender as contradições que permeiam o espaço agrário, no que tange tanto os meios de produção, expulsão, expropriação e exploração dos trabalhadores rurais, como também os processos educativos - todos são partes que constituem dois paradigmas distintos: o Paradigma do capitalismo agrário (PCA) e o Paradigma da Questão agrária (PQA).

A partir desses paradigmas, podemos entender os processos históricos de luta dos movimentos sociais que levaram à construção da educação do campo, modelo este que imergiu nos conflitos territoriais entre o campesinato e o agronegócio. Nesse contexto, o materialismo histórico e dialético possibilitará fazer uma análise crítica, para entender a realidade concreta, pensada e compreendida da educação do campo, em seus mais diversos deveres e contradições.

3.2 PROCEDIMENTOS DA PESQUISA

O materialismo histórico e dialético permite fazer uma reflexão crítica das questões sociais, dos os processos históricos e suas materialidades; em outras palavras, rompe com o pensamento dominante. Dessa forma, destaca-se na pesquisa as lutas e reivindicações dos movimentos sociais por uma educação do campo. Por muito tempo, a educação destinada para a população rural esteve ligada a uma problemática educacional (SILVA, 2004). Essa questão vem sendo amplamente debatida, porém existem lacunas na formação docente, falta

infraestrutura e predominâncias de salas multisseriadas. Outro problema se refere às práticas pedagógicas que fogem muitas vezes das especificidades do campo.

Nesse sentido, a abordagem do tratamento da coleta de informações na escola em questão foi em uma concepção qualitativa, por estar lidando com a subjetividade desse fenômeno social que é a educação do campo, a qual requer que os investigadores adentrem na realidade dos sujeitos investigados para interpretar as dinâmicas e os comportamentos que os competem. De acordo com Gerhardt e Silveira (2009), na pesquisa qualitativa, as informações não podem ser quantificadas, todavia, o pesquisador preocupa-se principalmente em explicar as dinâmicas nas relações sociais, para compreendê-las na sociedade.

Diante do exposto pelos autores, essa abordagem permite, sobretudo, interpretar os fenômenos sociais e suas complexidades, através da análise subjetiva das experiências e vivências das pessoas. Segundo Minayo (2001, p. 22), a pesquisa qualitativa corresponde às seguintes características:

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis (MINAYO, 2001, p. 22).

O autor supracitado esclarece que a abordagem qualitativa não visa a quantificar, mas a analisar os fenômenos sociais. Isso quer dizer que o ambiente ou a realidade do objeto de pesquisa torna-se a fonte para a coleta de informações. Então, permite um contato direto do investigador com o investigado, considerando os significados, os processos e eventos inseridos no contexto de análise. Para isso, pode-se apropriar de várias técnicas para interpretação e análise das observações e informações coletadas.

Com objetivo de ligar teoria e prática na realidade observada, inicialmente, o objetivo era realizar pesquisas de campo, compreendendo que o campo é fator primordial para coletar dados. A pesquisa *in loco* assume caráter de ferramenta imprescindível para buscar informações e conhecimentos em relação ao objeto estudado analisado. Nesse sentido, apontam Marconi e Lakatos (2007):

Pesquisa de campo é aquela utilizada com o objetivo de conseguir informações e/ou conhecimentos acerca de um problema, para o qual se procura uma resposta, ou de uma hipótese, que se queira comprovar, ou, ainda, descobrir novos fenômenos ou as relações entre eles (MARCONI; LAKATOS, 2007, p. 188).

Como as autoras supracitadas afirmam, a pesquisa em campo é um elemento essencial para comprovar uma hipótese. Por outro lado, pode-se dizer que possibilita maior aproximação do pesquisador com o objeto de pesquisa. Nesse caso, as metodologias e práticas pedagógicas da escola em análise. Entretanto, decorrente da pandemia do Novo Coronavírus, ficamos impossibilitados para dar continuidade à pesquisa *in loco*, pois as escolas permanecem fechadas em decorrência da disseminação da Covid-19, conseqüentemente interferindo na coleta de informações.

Dessa forma, foi necessário buscar novas possibilidades ao se apropriar das plataformas digitais como ferramentas imprescindíveis, na conjuntura atual, com o intuito de conseguir informações e conhecimentos suficientes em relação à escola e aos processos pedagógicos. Porém, vale ressaltar que antes da pandemia tivemos a oportunidade de realizar dois trabalhos de campo, em 2019, na iniciação científica. Assim, conhecemos um pouco do assentamento e da escola, então os resultados obtidos e trabalhados nesta monografia são frutos dos trabalhos de campo, através do PIBIC, além das coletas de informações via *Google Meet*.

Por conseguinte, para os procedimentos técnicos da pesquisa, detectou-se como elemento imprescindível uma ampla pesquisa de gabinete, isto é, referências teóricas e documentais. Sendo assim, no momento, fez-se necessário o uso de materiais já elaborados, como livros, artigos científicos, teses, dissertações, na busca e na alocação de conhecimentos em relação às propostas educativas, metodologias e aos conteúdos adequados para serem aplicados na análise da Escola Zumbi dos Palmares.

Portanto, recorreu-se aos pressupostos teóricos de Arroyo (2008; 2017), Buainain (2008), Caldart (2001; 2012), Coelho (2017), Camacho (2014; 2017), D'Agostini (2009), Freire (2011), Fernandes (1999; 2001; 2004; 2005; 2008; 2012; 2013; 2017), Haesbaert (2007), Lima (2011), Lakatos e Marconi (2007), Moreira e Targino (1996; 1997; 2011), Mészáros (2008), Molina (2012; 2014; 2015), Oliveira (2010), Pereira (2015), Ribeiro (2013), Rossi (2014), Raffestin (1993), Santos (2016), Saquet e Spósito (2008), Vendramini (2011), Bezerra (2020), Valle e Leite (2021), Calado (2020), entre outros autores renomados foram imprescindíveis para fundamentar a pesquisa.

A análise documental também foi necessária e aconteceu através da leitura da Lei Nacional de Diretrizes e Bases da educação (LDB), Lei nº 9394/1996 do Parecer nº 36, de 4 de dezembro de 2001, do Parecer CNE/CEB nº 1, de 3 de abril de 2002, e do Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010, que tratam especificamente da educação do campo e fundamentam o documento oficial da unidade escolar, neste caso, o Projeto Político-Pedagógico.

Atrelado a isso, como técnica de pesquisa, utilizamos entrevistas com perguntas abertas direcionadas para os profissionais que compõem a unidade escolar, isto é, professores, a coordenadora pedagógica e a diretora, que são importantes fontes de informações. De acordo com Mello (2005), as entrevistas permitem ao entrevistado fazer depoimentos, expressar suas memórias e experiências. As entrevistas com representantes do assentamento, coordenadora e a diretora aplicamos de forma presencial nos trabalhos de campo do PIBIC, em 2019, no qual direcionamos também para esta monografia. Em março de 2021, tivemos a oportunidade de visitar novamente a escola tomando todas as precauções necessárias por causa da Covid-19, ocasião na qual a gestora e coordenadora compartilharam suas experiências.

Em relação aos professores, o processo foi realizado no modelo remoto e de forma individual, com cada membro do corpo docente, algo imprescindível para compreender os processos pedagógicos no antes e no durante a pandemia. Uma observação a ser feita é que, dentre os cinco professores da Escola Zumbi dos Palmares, conseguimos entrevistar apenas quatro, pois não foi possível o contato com uma das professoras por motivos não esclarecidos por parte da docente. Porém, mesmo assim, continuamos com nossas pesquisas.

Os procedimentos metodológicos aplicados a esta pesquisa possibilitaram fazer uma análise das propostas metodológicas e pedagógicas aplicadas na escola Zumbi dos Palmares, que, por conseguinte, tem como base os princípios filosóficos e pedagógicos do MST. Assim, conseguimos estruturar o estudo e atestar uma possível dualidade existente entre uma educação urbanizada e a educação do campo. Todos os passos que competem a pesquisa, portanto, ocorreram em quatro etapas: primeiro, foi realizado o trabalho de gabinete, através de leituras bibliográfica e documental; na segunda, pesquisa de campo e entrevistas via *Google Meet*; na terceira, tabulação e organização das informações coletadas; na quarta, escrita da monografia.

Concomitantemente, todo o processo, desde a pesquisa de gabinete até a escrita da monografia, foi realizado no período de agosto de 2020 a julho de 2021. Entretanto, é importante esclarecer que esse trabalho de conclusão de curso é resultado também das pesquisas desenvolvidas no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC). Em consequência, a participação no PIBIC foi fundamental, pois, na cota de 2018/2019, permitiu a aproximação com o tema educação do campo. Felizmente, também possibilitou fortalecer essa percepção acerca desse paradigma em outra oportunidade de iniciação científica, na cota de 2019/2020, na qual venho desenvolvendo essa temática.

Portanto, fica evidente a indubitável importância em compreender todo o contexto de luta por educação no cenário de conflito por terra. Dessa forma, tenta-se compreender como o

assentamento enquanto espaço educativo pode refletir na formação de cidadãos emancipados, libertos e conscientes da necessidade de manter vivo seu território.

3.3 CARACTERIZAÇÃO DO MUNICÍPIO DE MARI - PB E DO ASSENTAMENTO ZUMBI DOS PALMARES

Dadas as especificidades de cada região, os assentamentos rurais vão se configurar a partir das particularidades em que estão estruturados o seu espaço agrário. Na Paraíba, a Mesorregião da Zona da Mata, assim compreendida na antiga divisão regional do IBGE, está caracterizada como região canavieira, desde o período colonial aos dias atuais (MOREIRA; TARGINO, 1996). Esse processo foi intensificado com a formulação do Programa Nacional de Álcool (PROÁLCOOL), em 1975. A partir da década de 1980, o programa entrou em declínio e, conseqüentemente, ocasionou grandes problemas na condição de trabalho e na vida dos trabalhadores rurais (OLIVEIRA, 2010).

Porém, é importante fazer uma observação que utilizamos o termo Mesorregião da Zona da Mata, por melhor enfatizar o contexto agrário paraibano. No entanto, de acordo com a nova divisão regional do IBGE, de 2017, os estados não são divididos e mesorregiões e microrregiões, assim, o estado da Paraíba foi dividido em quatro Regiões Geográficas Intermediárias: João Pessoa, Campina Grande, Patos e Sousa. Desta forma, João Pessoa é composta por quatro cidades imediata: Guarabira, Mamanguape, Itabaiana e João Pessoa (IBGE, 2017).

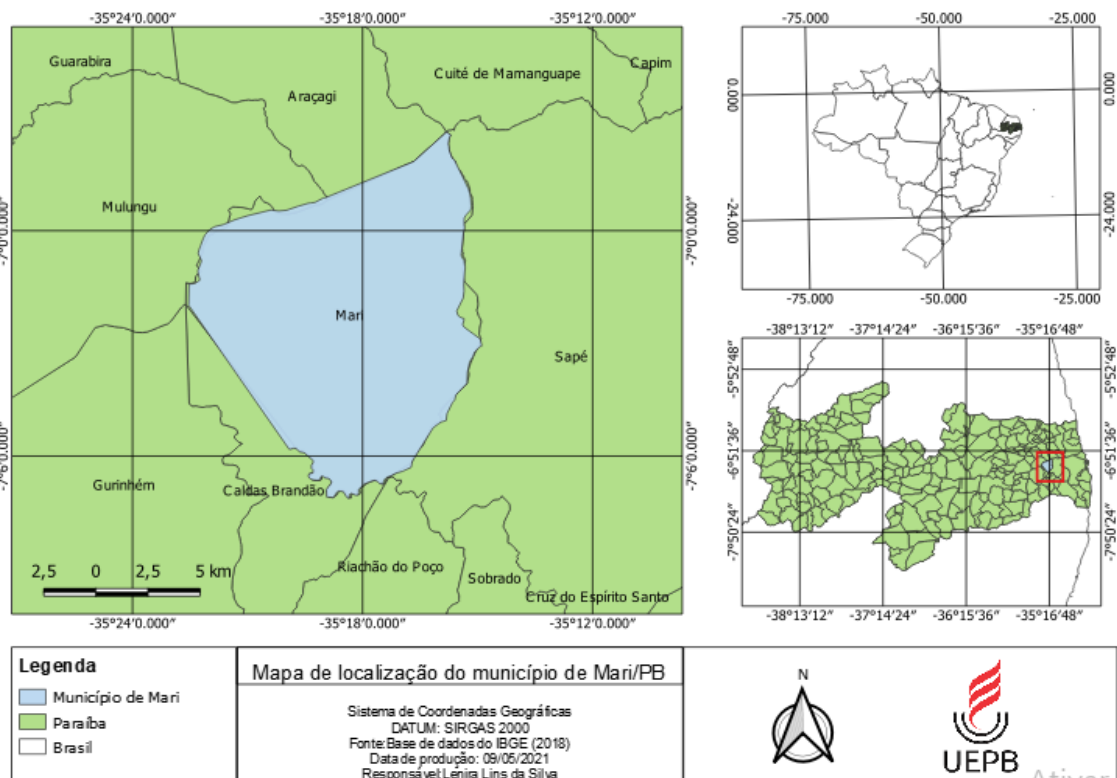
Doravante, as desigualdades sociais promovidas da ascensão ao declínio do Proálcool, por conseguinte, resultaram em vários imbróglis ocorridos nesse espaço, dentre esses, o aumento dos problemas ambientais, a expulsão, a expropriação e a superexploração dos camponeses e pequenos produtores familiares (LIMA, 2011). Desse modo, acentuando os conflitos entre latifundiários e camponeses na luta para conquistar e permanecer na terra, ter melhores condições de vida, trabalho e salário. O município de Mari - PB foi palco dessas disputas territoriais que resultou na conquista do Assentamento Zumbi dos Palmares e Tiradentes.

De acordo com a Companhia de Pesquisa de Recursos Minerais (CPRM, 2005), o município de Mari está inserido na Microrregião de Sapé e na Mesorregião da Zona da Mata Paraibana. Conforme a nova divisão divulgada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), no novo recorte regional, ao incorporar as diversas mudanças que ocorreram no país, nas últimas décadas, foram levadas em diligência nessa nova regionalização duas

escalas espaciais: “Regiões Geográficas Intermediárias e as Regiões Geográficas Imediatas”. Dessa forma, o município de Mari está localizado na Região Imediata de Guarabira e na Região Intermediária de João Pessoa (IBGE, 2017).

Em relação à sua extensão territorial, abrange uma área de 155.265 km² que equivale a um pequeno percentual de 0,0018% ao comparar com a dimensão do território nacional. No que se refere à localização da sede de Mari, desse modo, fica a 50,7 Km da capital João Pessoa (CPRM, 2005). Como podemos observar no mapa 1, Mari limita-se com quatro municípios Sapé, Mulungu, Araçagi e Caldas Brandão.

Mapa 1 - Localização do Município de Mari – PB.



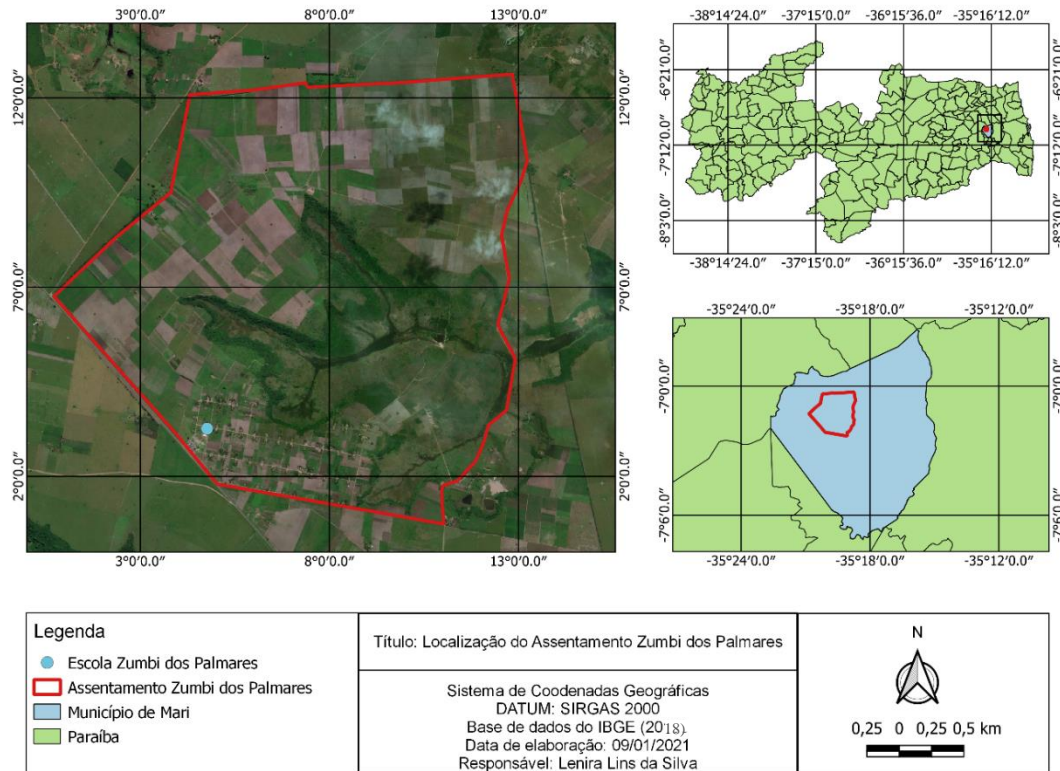
Fonte: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística/IBGE-Org. SILVA, Lenira Lins.

O município de Mari foi emancipado em 1958, e a estimativa da população em 2021 é de 21.866 pessoas. Já no último censo de 2010, a população estava em 21.176 (IBGE, 2010). Em relação ao desenvolvimento socioeconômico, é importante salientar que o Produto Interno Bruto (PIB) está em torno de 8.747,49 milhões de reais. Cerca de 82,43% da população reside na zona urbana e equivale a 17.455 mil pessoas, enquanto o total de 3.721 habitantes ainda reside na zona rural, formando um percentual de 17,57% (IBGE, 2010).

Já o Assentamento Zumbi dos Palmares está localizado mais ao Norte do município, na zona rural de Mari, a uma distância de 6 Km da cidade (mapa 2). A extensão territorial equivale

a cerca de 1.062,150 1 hectares, em que 20% foi transformada em reserva legal. Chegar ao assentamento não requer muitas dificuldades: após a rodovia 073, é possível ter acesso a uma estrada de barro que leva diretamente ao local (LOURENÇO, 2014).

Mapa 2 - Localização do Assentamento e da Escola Zumbi dos Palmares.



Fonte: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística/IBGE-Org. SILVA, Lenira Lins.

Em relação à educação, segundo o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), há 4 escolas na zona rural sob a gestão municipal, dentre estas, duas estão localizadas em assentamentos. Na área urbana, contabiliza-se 11 escolas públicas com gestão da prefeitura e 3 unidades de dependência estadual. A taxa de escolarização, ou seja, o rendimento da educação na rede pública por nível, equivale a 4,2 para o ensino fundamental I (anos iniciais) e 3,4 no ensino fundamental II (anos finais) (IDEB, 2019).

O mapa 2 destacado acima também mostra a localização da EMEIF Zumbi dos Palmares, lócus da pesquisa, localizada no Assentamento Zumbi dos Palmares, na zona rural do município de Mari - PB, próximo à residência dos assentados. A unidade escolar foi conquistada perante muita luta e reivindicação, junto à prefeitura e à Secretaria de Educação. A escola oferece a educação infantil e o ensino fundamental I (anos iniciais), do 1º ao 5º ano/série. A unidade escolar tem duas salas que funcionam no modelo multisseriado, sendo que, durante o turno da manhã, é ofertado o ensino infantil e o 1º ano do ensino fundamental.

No turno da tarde, o 2º e o 3º anos são oferecidos na mesma sala, o mesmo que acontece com o 4º e o 5º anos. À noite, ainda é ofertada a Educação para Jovens e Adultos (EJA).

4 ESTADO DA QUESTÃO

A seguir apresentaremos os principais resultados obtidos ao longo desta pesquisa, através das leituras bibliográficas, pesquisas *in loco* e via *Google Meet*. A categoria-território foi de extrema importância para realizar a análise das informações obtidas, bem como compreender o papel histórico da luta dos movimentos socioterritoriais na construção da educação do campo e políticas públicas que sustentam esse paradigma, além do sentido desse paradigma dentro dos assentamentos de reforma agrária.

No entanto, o foco concentrou-se em compreender a importância do fazer pedagógico na EMEIEF Zumbi dos Palmares, localizada no Município de Mari - PB, e sua relevância no desenvolvimento territorial do assentamento. Dessa forma, enfocando os processos que levaram à conquista de escola, especialmente as ações que resultam na luta para manter uma educação que considere a realidade do campo, através de práticas de ensino e metodologias que reflitam esse contexto de luta por educação de qualidade dentro de um assentamento.

4.1 HISTÓRICO DA PARTICIPAÇÃO SÓCIOTERRITORIAL DOS MOVIMENTOS SOCIAIS NA CONSTRUÇÃO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO

O contexto histórico do Brasil aponta um mosaico de movimentos sociais envolvidos em experiências de luta e resistência no cenário político brasileiro. A problemática da concentração fundiária é parte assimétrica do procedimento reivindicatório da classe trabalhadora, baseado na necessidade de uma reforma agrária e de educação de qualidade para os sujeitos camponeses. Com a ausência de um projeto de desenvolvimento voltado para o campo, houve a urgência por parte dos sindicatos e movimentos populares apresentarem suas propostas em contraposição às dominações de caráter ideológico e concentrador presente na sociedade.

Por outro lado, a educação brasileira está imersa em um contexto de desigualdades e problemáticas frutos do processo histórico de formação territorial. O debate acerca da educação do campo no país é recente e perpassa um intenso processo de luta pela democratização da educação para o povo do campo. A origem desse quadro é facilmente encontrada na articulação de vários movimentos socioterritoriais que estão diretamente ligados à luta por terra, como, por exemplo, o Movimento dos trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), a Comissão Pastoral da Terra (CPT), o Movimento de Libertação dos Sem Terra (MLST), a Federação dos Trabalhadores na Agricultura (FETAG), a Organização de Luta pelo Campo (OLC), a

Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura (CONTAG) e a Federação Nacional dos Trabalhadores e Trabalhadoras na Agricultura Familiar (FETRAF).

Entre estes movimentos, o MST é o pioneiro na luta que assume uma dimensão para além da conquista da terra, pois a educação ganhou espaço dentro de suas reivindicações. No entanto, além dos sindicatos rurais, igreja católica, CUT, ONGS e CEBS contribuíram na luta pelos direitos dos sujeitos camponeses. Isso resultou em uma proposta de educação com concepções pedagógicas vinculadas aos saberes, à cultura e à identidade desses sujeitos. Atualmente, a educação tornou-se aliada da luta pela reforma agrária.

A educação emergiu dentro do MST, no momento em que conquistar somente a terra não era mais suficiente, de tal modo atentando para a imprescindibilidade de uma ferramenta que possibilitasse fortalecer essa reivindicação. Para continuar com a luta, foi preciso lidar com a conjuntura política, econômica e social do país. Dessa forma, a educação passou a ser uma dimensão imprescindível dentro do movimento (CALDART, 2012). Assim, surgem as primeiras experiências pedagógicas com as cirandas infantis² e, posteriormente, as escolas itinerantes³, de modo a garantir que crianças, adolescentes e adultos tenham acesso à educação mesmo em condições de acampados, portanto, no contexto de contestação da propriedade privada (CALDART, 2012).

Nesse sentido, as escolas itinerantes marcam o início dos acampamentos do MST, no Rio Grande do Sul. Tornou-se pauta de luta e reivindicação desse direito junto ao poder público, porém, a educação do campo é um conceito recente que denuncia os históricos processos de subalternização da classe trabalhadora, prezando por contribuir em um planejamento de desenvolvimento territorial, cultural, econômico e educacional em áreas de reforma agrária, espalhada pelo país. Cabe apontar que, apesar de várias conquistas, nos últimos anos, a realidade explicita um quadro bem distinto do esperado, pois o sistema educacional sistematizado persiste em marginalizar os saberes camponeses (ARROYO, 2017).

A educação do campo é um paradigma que está em construção, fazendo parte do nosso tempo. Por isso, deve ser compreendido a partir da sociedade atual e dos sujeitos sociais do campo (CALDART, 2008). Esse não é um conceito estático, mas, em movimento, da mesma forma, é considerado um território imaterial e, por outro lado, pode ser entendido como

² De acordo com Caldart (2012), as Cirandas Infantis surgiram dentro do MST em 1996, sendo as primeiras experiências do movimento com a educação infantil. A partir de então, surgiu a Comissão de Educação Infantil.

³ O nome ITINERANTE vem da palavra “itinerância”, ou seja, aquela que caminha junto, por significar que esta escola acompanha o itinerário do acampamento até o momento em que as famílias acampadas chegam à conquista da terra, ao assentamento, também envolvendo uma postura pedagógica de caminhar junto com os Sem Terra, o que sinaliza um grande avanço no sentido de afinidade entre os processos formais de escolarização e as vivências e práticas educativas de um movimento social organizado, como o MST (MST, 2001, p. 68-69).

território material de luta e resistência do povo camponês (FERNANDES, 2008). Sendo assim, simultaneamente, os movimentos populares, ao romper com séculos de expropriação e exploração, inserem a educação como mecanismo para manutenção do território camponês e, conseqüentemente, como ferramenta para emancipação humana (RIBEIRO, 2013).

É importante ressaltar que o conceito é recente, mas a trajetória em busca da construção da educação do campo, não. Compreende-se que tal paradigma rompe com o modelo educacional tradicional impregnado na sociedade, sobretudo no espaço rural, desde o período colonial à contemporaneidade, a partir do processo de catequização dos indígenas e, por conseguinte, da aculturação e da subordinação aos saberes de outros povos. Esse processo de dominação destacado por Arroyo (2017) persiste no cenário atual como forma de inferiorização dos saberes coletivos populares.

Nesse ínterim, os movimentos de reivindicação de terra, compostos pela classe trabalhadora, organizados e articulados, decidiram, a partir da década de 1990, dar um novo rumo a essa história ao inserir dentro das reivindicações a luta por educação, mas não somente uma educação escolarizada, uma que reconheça o modo de vida camponês e sua identidade, costumes e o trabalho no campo (CALDART, 2012). Significa também abordar nas escolas as disputas territoriais entre o campesinato e o agronegócio e os mais diversos modelos de desenvolvimento pensados para o espaço rural. Como bem nos assegura Molina (2015):

Falar de Educação do campo, de acordo com sua materialidade de origem, significa falar da questão agrária; da Reforma Agrária; da desconcentração fundiária; da necessidade de enfrentamento e de superação da lógica de organização da sociedade capitalista, que tudo transforma em mercadoria: a terra; o trabalho; os alimentos; a água, a vida [...] (MOLINA, 2015, p. 381).

A educação pensada pelos movimentos sociais, principalmente o MST, é uma dimensão da questão agrária, tendo em vista que surgiu em meio às disputas territoriais entre o campesinato e o agronegócio. Concomitantemente, a educação se transformou em uma ferramenta de luta que consiste na busca pela autonomia e “autoemancipação” na produção e trabalho familiar em contrapartida a subordinação aos interesses do capital, fundamentado no agronegócio (MÉSZÁROS, 2008).

Dessa forma, as contradições existentes no campo entre dois modelos de desenvolvimento, paradoxalmente levam-nos a entender que enfrentar a agricultura capitalista é um passo importante para a emancipação. Por outro lado, o não enfrentamento pode culminar na derrota da educação do campo, que evidencia o protagonismo dos sujeitos camponeses.

Na atual conjuntura, é impossível a coexistência harmônica entre o agronegócio e o campesinato no campo, pelo fato de que a ascensão do modelo de produção capitalista leva ao sufocamento e ao esquecimento do outro (MOLINA,2015). Por esse motivo, para garantir uma educação baseada nas especificidades do espaço rural, é necessário que os sujeitos do campo permaneçam habitando o campo. Sendo assim, a educação do campo não comporta necessariamente uma educação escolar, vai muito além, como destaca também Molina (2015):

Fazer essa redução é extremamente grave porque tira a dimensão do conflito, da luta de classes, reduzindo-a aos processos de ensino aprendizagem que ocorrem no ambiente escolar. Estes processos são importantes e é necessário incidir sobre eles, pois ao fazer isso, também incidimos sobre como vai se constituindo a leitura de mundo dos educandos [...] (MOLINA, 2015, p. 382).

A autora explica que o ambiente escolar é importante, porém a forma como o contexto em que os educandos estão inseridos será abordado e os conteúdos curriculares transformados em educação do campo é o maior desafio, pois não podem estar desvinculados dos conflitos e da divisão entre classes existentes na sociedade. Isso porque criar e transformar processos educativos em uma concepção diferenciada de educação, a qual deve estar ligada às especificidades dos trabalhadores rurais, é um processo complexo. O mais importante é buscar fazer uma ponte entre o conhecimento universal e o local, principalmente que esteja descaracterizado da educação “urbanocêntrica” presente no sistema de educação.

A educação urbanizada está hodierna em grande parte das escolas rurais, cujo propósito é viabilizar o urbano e o industrial como modelo ideal de desenvolvimento (ROSSI, 2014). Isso porque, na década de 1930, o Brasil passou por uma série de transformações em seus aspectos políticos, econômicos e sociais decorrente da industrialização e, posteriormente, com a modernização da agricultura. Desse modo, surgiu uma nova perspectiva para a educação: agora o objetivo voltou-se para a necessidade de formar mão de obra capacitada para o mercado.

Por essa razão, a educação do campo é um paradigma antagônico à educação formal estandardizada. Desde a década 1960, Paulo Freire já defendia uma educação popular que representasse o campo e seus sujeitos coletivos dentro de seus conhecimentos e saberes. É baseado em pensamentos como o de tal educador que os movimentos socioterritoriais vêm refletindo sobre a educação que querem para os sujeitos camponeses.

Essa visão foi fortalecida com as experiências do MST, na organização de seminários, encontros e conferências que viabilizaram discussões em torno da educação do campo. Em 1997, ocorreu o I Encontro Nacional de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária (I ENERA), na Universidade de Brasília (UNB). Houve também o apoio da Organização das

Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) e da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB). O propósito do encontro estava sustentado na reivindicação de escolas públicas, cujo objetivo é tornar o povo do campo como principais protagonistas dessa conquista (SANTOS, 2012).

Em 1998, ocorreu a I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo (CNEBC) e a instituição do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), considerados dois momentos importantes para o MST e outros movimentos sociais (SANTOS, 2012). A conferência tratou de vários temas relevantes, como reforma agrária, principalmente o desafio em “pensar e fazer uma educação vinculada a estratégia de desenvolvimento humano (CNEC, 1998). Outro aspecto tratado é o prisma de que o ensino no campo deve englobar os saberes locais das comunidades, o modo produção e a vida nas quais as escolas estão inseridas.

Após a conferência, nos anos subsequentes, os movimentos por uma educação do campo uniram forças para pressionar o Estado na elaboração de política públicas condizentes com essa nova realidade, que começou a ser construída dentro das escolas nos acampamentos e assentamentos. Segundo Santos (2012), em 2002, houve mais um evento significativo, o II Seminário em Educação do campo, e, em 2004, a II Conferência Nacional por uma Educação do campo (II CNEC), dois momentos expressivos que foram muito relevantes para a trajetória da construção da Educação do campo.

Tendo em vista que esses eventos significaram muito para estabelecer a necessidade de transformar a educação do campo em política pública, eles viabilizaram o acesso dos sujeitos camponeses ao conhecimento universal (SANTOS, 2012). O II CNEC abordou outro tema extremamente relevante: a formação de educadores para atuar em áreas de reforma agrária, algo essencial para garantir que as populações do campo tenham acesso a uma educação de qualidade. Durante a conferência, foram discutidos aspectos que delimitam a urgência de o estado prover a valorização, a capacitação de docentes para o campo, a condição de trabalho, os incentivos profissionais e a construção de Projetos Políticos-Pedagógicos (II CNEC, 2004).

As conferências e os seminários apresentaram debates significativos acerca dos princípios e fundamentos da educação do campo e quais políticas necessárias para formar professores e garantir os direitos educacionais para o campo, tendo como base os sujeitos camponeses, produtores de saberes (CALDART, 2008). Dessa forma, tal luta coletiva que reuniu camponeses, professores, universidades e outros órgãos levou à conquista de diretrizes e decretos que viabilizam o acesso desses sujeitos ao conhecimento universal e local (CALDART, 2008). Todavia, a trajetória da construção da educação do campo está marcada pela reivindicação e pressão da sociedade, sobretudo dos movimentos sociais.

O campo sempre foi visto pelo Estado e por grandes empresas capitalistas como espaço de produção de mercadoria. Nessa lógica, um lugar de negócios não necessitava de educação, pois é um campo homogêneo sem relações sociais, pessoais e culturas. Então, esse é o campo do agronegócio, base do desenvolvimento econômico do Brasil (FERNANDES, 2008). Doravante, a entrada do capital no campo resultou em conflitualidades e desigualdades impostas e, conseqüentemente, procedeu nas disputas por terra, água e trabalho digno. Diante desse cenário, o paradigma da educação do campo surge como crítica ao modelo educacional, até então voltado meramente para a produção de mão de obra, principalmente após a revolução industrial e a modernização da agricultura.

Portanto, a educação oferecida apresentava-se abstrata e não considerava as especificidades dos sujeitos camponeses. Todavia, como nos alerta Fernandes (2006), o campo da educação do campo é o campo, é essa premissa que delibera em torno da construção de uma educação idealizada pelo protagonismo dos movimentos sócioterritoriais do campo. Não é à toa que os movimentos sociais são definidos por Caldart (2012) como agentes educativos e pedagógicos, em outras palavras, construtores de conhecimentos e novos saberes.

4.2 A EDUCAÇÃO NA PERSPECTIVA DO MST

Em síntese, para colocar nossas reflexões acerca das várias experiências históricas, dos procedimentos pedagógicos desenvolvidos dentro do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), antes de tudo, cabe ressaltar que o nosso foco não deve estar preso à escola em si, mas ao conjunto que forma as ações do movimento. É preciso, porém, ir mais além para entendê-lo como sujeito pedagógico e sociocultural, o qual defende a educação não necessariamente apenas em uma perspectiva de luta coletiva, mas que esteja vinculada à existência da realidade desses sujeitos.

A melhor maneira de compreender esse processo é considerar que “a educação pode ser mais do que educação, e que a escola pode ser mais do que escola” (CALDART, 2012, p. 226). Essa visão destacada pela autora não se trata apenas de conquistar uma educação escolarizada, seja porque o objetivo é valorizar cada Sem Terra dentro de sua realidade, onde deve ser conduzido nos processos educativos o reconhecimento do seu modo de vida produzido na sociedade. É pertinente trazer à tona que a preocupação do MST é problematizar os processos educativos na escola formal, cujo sentido resume-se a mera socialização dos conteúdos em um sentido reducionista, assumindo um papel de mera transmissão de conhecimentos.

É exatamente o caso em que a educação para o campo sempre foi tratada pelo poder público e a elite dominante como resíduo da educação brasileira, sem valores, sem cultura, atrasado, além da propagação da escola urbana como modelo o moderno e ideal de ensino (ARROYO, 2008). É notório que a realidade destacada resulta de um estereótipo negativo acerca do rural, muitas vezes absorvidos pela sociedade, funcionando como um instrumento para negação do campo em prol da sustentação do urbano como modelo dominante, vinculado aos interesses da sociedade capitalista.

Em contrapartida, na década de 1980, o MST tomou a iniciativa de colocar dentro da sua luta pela reforma agrária também a educação. O que impulsionou essa decisão, em primeiro momento, foi formar sujeitos políticos capazes de defender seus direitos e, em segundo lugar, a ideia de que as escolas podem sim ter uma ampla relação com a luta por terra e desenvolvimento do campo (CALDART, 2012). Assim, lutar pelo direito de crianças, jovens e adultos de serem alfabetizados dignamente com matrizes pedagógicas baseadas na realidade cultural do campo como forma de humanização tornou-se uma meta a ser conquistada.

No entanto, é um grande desafio para o movimento, tendo em vista que sua concepção de educação segue uma linha antagônica ao modelo tradicional (FERNANDES, 2006). Dessa forma, há uma árdua diferença entre as matrizes pedagógicas do modelo urbano das práticas defendidas dentro do Setor da Educação do MST, cujas propostas estão vinculadas à luta pelo reconhecimento pela sociedade de que o campo não é inferior ao urbano, possui singularidades distintas que precisam ser consideradas no processo ensino-aprendizagem.

Por todas essas razões, a iniciativa do MST em lutar por educação está dentro da sua gênese de luta por terra e parte de três dimensões essenciais: primeiro, foi organizar atividade educativas com a crianças em situação de acampadas; segundo, a participação das famílias na luta por escolas dentro dos acampamentos e assentamentos; terceiro, o papel dos professores na educação das crianças Sem Terra (CALDART, 2012). Todavia, ao considerar essas três dimensões que surgiram decorrente na necessidade de lutar por uma escola diferente, vê-se, pois, que é um desafio que vai além dos objetivos do sistema educacional brasileiro.

O fato é que educação deve estar dentro da realidade dos Sem Terra, do seu modo de produção, da cultura e da identidade, ou seja, do ser camponês acampado ou assentado (RIBEIRO, 2013). Desse modo, entendendo que são sujeitos transformadores, permitiu-lhes reivindicar seu lugar na sociedade. Para isso, a educação tornou-se ferramenta importante a cada ação do coletivo.

Não menos importante que essa consideração, entretanto, é o fato de que essa decisão não foi um caminho fácil, mas exigiu articulação em uma trajetória firmada em três marcas:

primeiro, a decisão do MST de lutar por escolas; segundo, a forma de fazer essa luta; e terceiro, foi a construção do Coletivo Nacional de Educação (CALDART, 2012). Diante disso, vale considerar que o escopo do movimento está firmado na necessidade das escolas públicas adequarem suas práticas e metodologias ao contexto dos acampamentos e assentamentos, como metas a serem alcançadas a partir do Setor de Educação e também como direito constitucional.

Para atender a esses anseios, o Setor da Educação do MST destaca dois princípios fundamentais descritos no caderno de educação nº 8: os princípios filosóficos e pedagógicos que estão diretamente interligados para dar sustento as propostas educativas do movimento. O primeiro trata principalmente da visão de mundo da sociedade e da educação que os sujeitos devem ter. Já o segundo aborda exatamente as questões inerentes a práticas e metodologias que devem ser capazes de articular educação, escola e trabalho, ou melhor, a forma como deverá proceder. No entanto, a segunda continua à mercê das práticas imersas ao conservadorismo e individualismos forjados desde o período colonial (CAMARGO et al., 2014).

Dessa forma, os esforços tornam-se ainda maiores para vencer essa condição. É por isso que os movimentos populares insistem em reivindicar políticas públicas que estejam voltadas em defender que o campo não está vinculado apenas a produção de mercadorias. Em outras palavras, não é homogêneo e sim heterogêneo, melhor dizendo, é dinâmico com relações sociais, política e culturais. Assim, ultrapassa a visão de um espaço geográfico, sendo um lugar repleto por uma série de conflitualidades históricas, espaço este que deve ser construído culturalmente com tradições e identidades próprias (VIERO; MEDEIROS, 2018).

Para Caldart (2015), o MST compreende a educação como um processo ligado à formação humanista e, conseqüentemente, socialista. Desse modo, é imprescindível o rompimento com valores dominantes que, indiscutivelmente, têm uma percepção educativa centrada em lucro, desigualdade, individualismo e competitividade: “Na concepção do Movimento, a educação é um processo permanente de formação e transformação humana. Acredita-se na capacidade de transformação do ser humano, na qual as pessoas educam e são educadas num processo constante, dinâmico e ininterrupto” (CAMARGO et al., 2014, p. 41).

Ao analisar os aspectos supracitados, é possível afirmar que a educação formal não atende às concepções ideológicas do movimento, além disso, as divergências nas práticas educativas são claras. O MST espera, portanto, que a educação dentro dos assentamentos coincida para a própria reprodução do movimento. Dessa forma, em contrapartida ao modelo formal atual, está voltada para uma sociedade imersa em uma divisão de classes e capacitação de pessoas para atender a esse mercado, no qual o lucro é o alvo mais importante.

Todavia, ainda que o discurso nas diretrizes e políticas educacionais afirmem a urgência da universalização dos conhecimentos e saberes, mesmo assim assume o papel de manter os interesses da classe perante a lógica capitalista. Todavia, de forma alguma essa educação pode contemplar a formação necessária para as centenas de membros militantes dentro do MST.

Portanto, torna-se evidente que o MST é um dos principais responsáveis pela configuração dos assentamentos em nível local, regional e nacional, não só como forma de territorializar e reterritorializar os Sem Terra, mas também é um movimento educativo que enxerga nos processos de conquista da terra a urgência e necessidade de uma educação de qualidade para o povo camponês. Vê-se que, diante desta realidade que envolve a luta entre classes e a busca pela reforma agrária, a educação dentro do MST se tornou objeto de resistência. Logo, é indiscutível o fato de que a materialização da reivindicação por escolas e educação do campo faz parte das dimensões que constituem os conflitos por terra.

4.3 OCUPANDO O TERRITÓRIO INSTITUCIONAL: O CONCEITO DE EDUCAÇÃO DO CAMPO, TENDO EM VISTA A LDB– 9.394/96

O espaço agrário brasileiro tem apresentado transformações, nas últimas décadas, em uma paisagem dominada pelos interesses ideológicos do capitalismo, impossível de ser contida, principalmente com o avanço exponencial do agronegócio como principal sistema de produção do país. O financiamento desse modelo de agricultura ocorre através dos incentivos governamentais e das grandes empresas agroindustriais que, nesse cenário, têm interferido diretamente na vida dos trabalhadores rurais, pela intensificação das migrações, pela exploração da força de trabalho em alguns casos análogo à escravidão, além da exploração infantil (VENDRAMINI; MACHADO, 2011).

Paradoxalmente, as políticas públicas voltadas para o campo sempre estiveram marcadas pelo esquecimento por parte dos governantes, sobretudo quando se tratam das educacionais e escolares que, infelizmente, surgiram tardiamente no país. Apesar de ser um direito garantido constitucionalmente através das leis e diretrizes estabelecidas, ao longo do tempo, no entanto, estão sustentadas em um modelo urbano de ensino. Dessa forma, conforme verificado por Vendramini e Machado (2011), a realidade explicita um quadro bem distinto do esperado, pois as diretrizes e os decretos resplandecem limites referentes à integração das práticas pedagógicas, realizadas nas escolas com o contexto em que os discentes estão introduzidos.

É importante ressaltar que precisamos compreender as Diretrizes Operacionais da Educação Básica do Campo e, acima disso, as resoluções para melhor reflexão do atual contexto educacional para as populações rurais. Finalmente, as diretrizes dão respaldo para a política de educação do campo, construída a partir de um conjunto de especificações baseadas em um projeto institucional que preza em integrar as particularidades do espaço rural, nos processos educativos.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacionais (LDB) nº 9.394/1996 cumpre o estabelecimento da universalização da educação, baseado na constituição de 1988. Dessa forma, prevê e garante educação em todos os níveis de ensino: infantil, fundamental (anos iniciais e finais), Educação para Jovens e Adultos (EJA), educação técnica e capacitação de professores (SECAD, 2012). No entanto, é necessário que os processos educativos desenvolvidos estejam vinculados à conjuntura do povo do campo. Assim, comportando a valorização das suas especificidades, sejam quilombolas, indígenas, sem barragem, ribeirinhos, meeiros e trabalhadores rurais.

O artigo 23 da LDB dispõe de um aspecto relevante em referência ao sistema de ensino básico para o campo, afirmando a necessidade da flexibilidade do calendário escolar (BRASIL, 1996). Esse artigo não especifica as localidades, enfatizado um contexto total do país e não em princípios próprios do campo. No entanto, a respeito do rural permanece associado ao urbano, não considerando, desse modo, realidades distintas uma da outra. Isso significa que as diretrizes não trabalham a partir das diversidades existentes, mas a partir da totalidade do país, como se o mesmo fosse composto por um único território homogêneo.

Ao analisar os textos da LDB, podemos identificar apenas o artigo 28 como o único ao tratar diretamente da educação para a população rural.

Na oferta da educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente: I – conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural; II – organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas; III – adequação à natureza do trabalho na zona rural (BRASIL/MEC, LDB 9.394/96, art. 28).

O artigo 28 citado acima traz uma abordagem mais direta em relação à educação para as populações residentes em áreas rurais, especificando a organização curricular, o calendário escolar baseado nas fases do ciclo agrícola e a identidade tão diversificada no encadeamento do campo e suas singularidades, provendo uma certa autonomia para as escolas desenvolverem os

conteúdos curriculares de acordo com sua realidade (BRASIL, 1996). Outro aspecto importante a ser salientado é que a LDB de 1996 permitiu aos movimentos sociais aludirem ao potencial que a lei pode suscitar. Dessa maneira, utilizam-se da diretriz para reivindicar seus direitos junto aos órgãos do Estado, no que tange ao ensino público.

Segundo Silva (2004), a LDB representa um marco institucional para a educação destinada aos povos do campo, considerando que possibilitou aos movimentos sociais reivindicarem junto aos órgãos do estado que competem as escolas públicas, que se configurem a partir da realidade da comunidade. O objetivo é que seja cumprido o que a LDB propõe em relação à flexibilização na educação referente ao espaço rural, para que o ensino esteja coerente com as especificidades camponesas. Entretanto, as políticas brasileiras, no que diz respeito à educação, estão muito bem estruturadas no papel, mas, na prática, ainda têm muito a ser feito e conquistado, tendo em vista que a luta dos movimentos não pode parar e sim persistir.

Dessa forma, em dezembro de 2001, foi finalmente instituído pelo Conselho Nacional de Educação e a Câmara de Educação Básica (CNE/CEB), através do parecer nº 36, as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, enquanto resultado das contestações dos movimentos populares, ao longo da década de 1980 e 1990, e fundamentado na LDB de 1996. Assim, esse parecer implica na necessidade de reconhecer as diferenças nas mais diversas dimensões e as desigualdades presentes no campo, em um processo histórico.

Já em 2002, houve um avanço exponencial a respeito das políticas para essa modalidade de ensino, com a instituição da Resolução nº 1, de 3 de abril de 2002, momento histórico na demarcação de um novo paradigma educacional no país, sobretudo, reconhecendo o modo de vida e construção da identidade do povo camponês inerente à sua realidade, saberes próprios e coletividade, no entanto, com base nas legislações educacionais (CNE/CEB, 2002). No art. 2º parágrafo único da resolução de 2002, dispõe das seguintes afirmações:

A identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes à sua realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de ciência e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais em defesa de projetos que associem as soluções exigidas por essas questões à qualidade social da vida coletiva no país (CNE/CEB, 2002, p. 33).

A partir desse momento, foi dada a largada para construir estruturas para dar suporte às gigantescas demandas por escolas públicas no campo, com práticas pedagógicas voltadas para esse contexto. Baseadas nessas especificações educacionais para as escolas localizadas no

espaço rural, o art. 6º da resolução de 2002 determina que o poder público obrigatoriamente deverá garantir o acesso à educação em todas as fases de ensino, do fundamental ao técnico.

O Poder Público, no cumprimento das suas responsabilidades com o atendimento escolar e à luz da diretriz legal do regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, proporcionará Educação Infantil e Ensino Fundamental nas comunidades rurais, inclusive para aqueles que não o concluíram na idade prevista, cabendo em especial aos Estados garantir as condições necessárias para o acesso ao Ensino Médio e à Educação Profissional de Nível Técnico (BRASIL, 2002, p.2).

Essa resolução foi compreendida com o respectivo objetivo que consisti em inserir a educação do campo na agenda nacional de educação. Entretanto, surgiram algumas críticas, principalmente por parte dos movimentos sociais, alegando que, apesar de a resolução debater aspectos relevantes na educação para as populações residentes em áreas rurais e a obrigatoriedade de ser integrada aos currículos nacionais, isso não significa um fato transformador do cenário educacional dos sujeitos do campo, mas apenas um projeto compensatório. Na verdade, ao longo da história, o investimento em educação para esse espaço nunca foi prioridade, enquanto que, por outro lado, vem sendo representado, por décadas, de esquecimento desses sujeitos por parte dos órgãos públicos.

A criação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD) no ano de 2004, no governo Lula, permitiu uma maior visibilidade para a urgência das escolas suprirem as demandas educacionais destinadas para os indígenas, quilombolas, educação do campo e EJA. Um dos aspectos respaldados foi a proeminência em abordar as questões de diversidade, que, de certa forma, ainda se coloca em favor das minorias do país, que detém o poder e impõem suas ideologias através dos processos educativos.

Dessa forma, surge outra discussão em torno dos dias letivos nas escolas do campo, sendo instituído o parecer de nº 1, de fevereiro de 2006, determina a Pedagogia da alternância na educação básica e técnica (CNE/CEB, 2006). Consequentemente, o parecer considera a necessidade da relação família, comunidade e escola. Todavia, possibilita de forma integral adequar as escolas ao contexto dos jovens do campo, além de estimular a coletividade. Outro motivo está relacionado ao desenvolvimento socioeconômico do campo como sendo imprescindível nos processos educativos das famílias no campo (SECAD, 2012).

Posteriormente, a resolução de nº2, de abril de 2008, estabelece algumas diretrizes que visam complementar as anteriores à esta. Desse modo, propôs uma participação colaborativa entre as instâncias estadual, municipal e federal, cujo propósito seria uma coparticipação que viabilizassem a educação do campo dentro de suas especificidades, para garantir mais que o

acesso ao ensino regular, mas também a permanência dos educandos nas escolas (BRASIL, 2008). Todavia, como está previsto na constituição brasileira de 1988, a universalização da educação é um direito de todos e dever do estado garantir acesso a educação de qualidade, independentemente se é no campo ou cidade (BRASIL, 1988).

Entretanto, o que conseguimos constatar é que esse paradigma está historicamente às margens das políticas definidas pelo poder público em todas as instâncias, sejam municipais, estaduais ou federal. Todavia, apesar de tantas conquistas alvitre da reivindicação dos mais diversos movimentos de luta por terra, infelizmente ainda há muito a ser conquistado e construído para que a educação escolarizada responda às totalidades e necessidades desses sujeitos, com propósito de formar pessoas emancipadas e comprometidas com seu território.

4.4 AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS DO CAMPO A PARTIR DO DECRETO Nº 7.352/10

A educação no século XXI está marcada por grandes provocações que, correlatamente, exigem políticas educacionais com medidas eficientes. Com a obrigatoriedade de garantir o acesso e a permanência de crianças, adolescentes e jovens na educação básica em todas as modalidades de ensino, correlacionada com suas particularidades, tornou-se desafiador (RIBEIRO, 2013). Somado a ações e posturas pedagógicas, o acesso à educação regular requer das unidades escolares uma revisão de suas práticas pedagógicas e conhecimentos, no sentido de respeitar e valorizar as diversidades dos educandos. Apresenta-se, então, na conjuntura das políticas públicas, a precisão das escolas formularem um diálogo com o novo currículo.

Diante do cenário apresentado anteriormente, para analisar as políticas educacionais direcionadas para o campobrasileiro, antes de tudo, é importante considerar que nunca foi uma prioridade para os investimentos do governo, quando se trata da educação pública. Essa é uma realidade presente dentro da história da educação no país, no qual os sujeitos camponeses sempre estiveram às margens dos programas educacionais (ARROYO, 2017). Os interesses do Estado no âmbito educacional estão fundamentados nas preposições inerentes aos aspectos econômicos e sociais (TAFAREL; MOLINA, 2012).

As políticas públicas educacionais estabelecidas, a partir de 1988, apresentam uma característica compensatória que suprem os objetivos da classe dominante formada pela minoria da sociedade, pela alienação da maioria, formada pela classe trabalhadora. Esses são aspectos próprios das políticas neoliberais, baseadas na individualidade e na competitividade, sujeitas às necessidades da ordem dos meios de produção e reprodução dos interesses do capital. Segundo Mézáros (2008), esse é um processo de “internalização” da classe trabalhadora à

hierarquização social atrelada a sua condição reprodutivista do capital, impulsionado pelos processos de produção.

A educação institucionalizada não está necessariamente vinculada à construção do conhecimento, mas à formação de mão de obra capacitada para o mercado, legitimando ideologias e valores que internalizam os interesses e as ganâncias da elite dominante (MÉSZÁROS, 2008). Esse discurso neoliberal presente no sistema educacional sobrepõe o campo da formação política e social do indivíduo. Dessa forma, passa a utilizar a educação como mecanismo de integração aos interesses do mercado. De maneira resumida, é uma iniciativa para adequar os propósitos educativos aos desígnios do sistema vigente (TAFAREL; MOLINA, 2012).

Desse modo, os movimentos sociais que estão ligados à luta por uma educação do campo, principalmente o MST, defendem que conquistar apenas escolas não é suficiente, mas requer uma análise das pedagogias e refletir acerca de novas formas de produzir conhecimentos que formem pessoas ético-político. Conforme Leher e Motta (2012, p. 585), “Os desafios são políticos, teóricos, organizativos e pedagógicos”. Nesse prisma, o tratar das políticas voltadas para a educação do campo, projetados a partir da LDB, deixa-nos um questionamento: será que os decretos, políticas e diretrizes voltados para a educação básica nas escolas inseridas nos assentamentos assumem um caráter desvinculado da difusão ideológica de mercado?

Como explicado no tópico anterior, a LDB tem uma importância relevante decorrente da flexibilização da educação baseada na realidade do espaço rural. Todavia, flexibilizar a educação, por si só, não é suficiente para adequar a educação ao contexto que a escola está inserida. Ora, as políticas neoliberais não estão ausentes das escolas do campo, esse processo é um reflexo do que presenciamos, nos dias atuais, nas precárias condições das escolas em sua estrutura física e pedagógica, desde a falta de unidades escolares e verbas, até a ausência de professores capacitados para lecionar em escolas de assentamento (OLIVEIRA, 2010).

Nos últimos anos, surgiram algumas políticas públicas específicas para as escolas do campo, como, por exemplo, o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), Programa Nacional de Educação do Campo (PRONACAMPO) e o Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (PROCAMPO). Esses programas federais foram instituídos com base no Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010, ainda durante o governo de Luiz Inácio Lula da Silva.

Esse decreto discorre “sobre a política de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA)” (SECAD, 2012, p. 81). É importante ressaltar que essas conquistas foram frutos das lutas dos trabalhadores rurais Sem Terra, sindicatos e

entidades que iniciaram o debate, na década de 90 (CALDART, 2012). O PRONERA surgiu em 1997, e significa um avanço considerável referente as reflexões no que decorre a alfabetização dos trabalhadores do campo, pois define projetos educacionais que visam ao desenvolvimento do território campestre e a escolarização em todos os níveis.

Com a conquista do decreto nº. 7.352/10, as discussões ganharam uma abrangência maior. O PRONERA foi regulamentado e vinculado pelo Estado à política pública de educação do campo, abordando não somente a educação básica como também a capacitação de professores e o ensino superior. Outro aspecto importante é a democratização da educação, tendo em vista o fato de que milhares de pessoas foram beneficiadas em todas as idades, desde as crianças até aos adultos tiveram a oportunidade do acesso ao ensino básico (fundamental e médio), a cursos técnicos, à graduação e à pós-graduação (SECAD, 2012).

Dessa forma, os principais objetivos do PRONERA são:

I-Oferecer educação formal aos Jovens e Adultos beneficiários do Plano Nacional de Reforma Agrária-PNRA, em todos os níveis de ensino; II melhorar as condições de acesso à educação do público do PNRA; e III-proporcionar melhorias no desenvolvimento dos assentamentos rurais por meio da qualificação do público do PNRA e dos profissionais que desenvolvem as atividades educacionais e técnicas nos assentamentos (SECAD, 2012, p. 86).

A educação do campo, é uma conquista significativa para as práticas sociais, culturais, políticas e educacionais dentro das diversidades e identidades dos povos inseridos no espaço rural, além de garantir a valorização da agricultura familiar e do território camponês. De acordo com Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA), nos últimos anos, foram 167,648 mil alunos beneficiados na EJA; no ensino médio, foram 9.116; na graduação, 5.347; na pós-graduação, 1.765; e 1.527 através do PRONERA, até 2015.

Entretanto, recentemente, o governo federal instituiu o decreto nº 10.252/2020, prevendo a alteração estrutural e regimental de alguns órgãos públicos, dentre estes, o INCRA. Infelizmente, várias políticas voltadas para o povo campestre, sejam assentados, indígenas ou quilombolas foram comprometidas (BRASIL DE FATO, 2020). Dentro desse cenário, a educação do campo foi diretamente afetada, pois o decreto destacado extingue a Coordenação Geral da Educação do Campo e Cidadania, gestão responsável pelo PRONERA. Essa questão representa um retrocesso em umas das maiores políticas educacionais do país.

Esse programa representa os movimentos sociais contra a razão neoliberal que, ao penetrar nas escolas. impõe sua visão empresarial. O paradigma da educação do campo segue

uma linha de raciocínio diferente do capitalismo, com o propósito de inserir a educação como aspecto indissociável do desenvolvimento dos assentamentos (FERNANDE; TARLAU, 2017). Todavia, essa ligação está vinculada à ideia de cooperação entre a escola e a comunidade. Tal fato envolve a necessidade de valorização da realidade local dos discentes.

Outra conquista significativa é que a formação de professores vem ganhando relevância na preocupação dos gestores e dentro das escolas públicas. Esse debate não é recente, mas está dentro da historicidade da educação no país, principalmente quando se trata da fragilidade no processo de formação dos educadores, do seu fazer, do seu pensar e de saberes docentes na sala de aula. A situação nas escolas inseridas no campo é uma realidade ainda mais complexa, em relação à falta de professores para atuar em escolas situadas em assentamentos, contexto esse com múltiplas especificidades (MOLINA; ROCHA, 2014).

Em 2007, foi formulado o Programa de Apoio à Formação Superior em Educação do Campo (PROCAMPO), instituído pelo Ministério da Educação com apoio da SECAD, decorrente da necessidade de formação inicial para educadores que irão lecionar ou já lecionam nas escolas rurais, em uma perspectiva que integre um diálogo entre a tríade composta por ensino, pesquisa e extensão (SANTOS; SILVA, 2016). Esse programa surgiu antes do decreto nº 7.352/10, porém é importante citá-lo na discussão, pois foi formulado para fortalecer a Licenciatura em Educação do Campo.

Entretanto, foi através do decreto nº 7.352/10 que, em 2012, finalmente, houve a implementação permanente em várias universidades públicas de cursos superiores de Licenciatura em Educação do Campo, de graduação e especialização. A partir dessa conquista, surgiram várias pesquisas de monografias, dissertações e teses em distintas áreas de conhecimentos, além de Projetos de Residência Agrária, cursos em alternância (BICALHO, 2018). O programa é mais um passo vinculado à intensão de garantir práticas e metodologias adequadas baseadas nas concepções educacionais defendidas pelos movimentos e princípios que fundamentam a educação do campo.

O PROCAMPO tem como prioridade fornecer suporte técnico e financeiro para a implementação de cursos superiores de licenciatura em educação do campo, devidamente regulamentado em universidades públicas parceiras. O objetivo principal está direcionado em formar professores para atuar no ensino fundamental (anos iniciais e finais) e no ensino médio em escolas inseridas no campo (MEC, 2010). Inicialmente, foram escolhidas quatro universidades federais que se dispuseram para iniciar esse grande desafio, sendo duas instituições na Região Nordeste e duas no Sudeste: Universidade Federal da Bahia,

Universidade Federal de Sergipe, Universidade Feral de Brasília e Universidade Federal de Minas Gerais.

No entanto, nessas escolhas, houve a participação direta dos movimentos sociais, exatamente por ter uma história de colaboração em extensão e pesquisa desenvolvidas na área de educação do campo. Isso se deu a partir das experiências-piloto com os cursos superiores de graduação de Licenciatura em Educação do Campo, como reflexo das demandas por educadores em escolas na zona rural. Entre 2008 a 2012, o MEC abriu novos editais que permitiram novas universidades aderirem ao programa, porém não foi suficiente para suprir a demanda no território rural (MOLINA; SÁ, 2012).

A educação do campo indiscutivelmente não deve estar desvinculada da busca pela democratização do conhecimento e do acesso à terra de forma justa (MOLINA; ROCHA, 2014). Entretanto, para construir uma nova sociedade e uma educação capaz de auxiliar na formação de sujeitos emancipados politicamente e intelectualmente, é preciso muito mais que uma escolinha multisseriada, sem infraestrutura, do livro didático e sem professores qualificados (ARROYO, 2017).

É essencial uma escola de qualidade com suporte tanto na estrutura física como nos processos de ensino-aprendizagem, vinculada aos propósitos dos trabalhadores rurais. Um espaço escolar interligado com um projeto maior que faça uma integração entre educação e um modelo sustentável de desenvolvimento em todas as dimensões socioeconômicas e sociopolíticas (RIBEIRO, 2013).

Cumprir com esse escopo requer urgência de projetos, políticas, investimento dos governantes, sobretudo educadores que assumam o compromisso de desenvolver práticas educativas que forjam o contexto do campo e considere suas múltiplas diversidades na relação teoria-prática. Nesse sentido, formar professores baseados no modelo tradicional de educação não contempla uma perspectiva progressista e revolucionária defendida por Paulo Freire, ainda na década de 1960, e absorvida pelo Movimento Nacional Por uma Educação do campo e o MST, baseada em uma concepção de educação para além do modelo formal.

Outra política de suma relevância é o Programa Nacional de Educação do Campo (PRONACAMPO), instituído em 2012, em âmbito federal, propriamente no final do governo Lula e colocado em prática no início do primeiro mandato de Dilma Rousseff, também baseado no decreto 7.352/10, através da portaria nº 86, de 1º de fevereiro de 2013. Assim como o PRONERA, esse programa foi fundamentado nas reivindicações populares, cuja proposta foi discutida no Fórum Nacional de Educação do Campo (FONEC), em Brasília, com o propósito de construir uma visão acerca da situação da educação voltada para os trabalhadores rurais.

Um dos objetivos do PRONACAMPO é promover assistência técnica e financeira para os municípios, estados e o Distrito Federal, viabilizando a implantação da política de educação do campo nos entes federados, englobando todo o país, também atendendo escolas quilombolas e escolas do campo. Esse programa está subdividido em quatro eixos principais de ação: “gestão e práticas pedagógicas, formação de professores, educação profissional, tecnológica e infraestrutura” (CALDART et al., 2012, p. 17).

Não obstante, surgiram algumas críticas em relação à lógica da sua criação e execução. Caldart et al. (2012) situam que o PRONACAMPO foi formulado em uma perspectiva que foge da essência da educação do campo voltada para os trabalhadores rurais, apresentando um caráter mais próximo da educação rural. Isso significa que as políticas educacionais designadas para os trabalhadores, ligadas à prática da educação do campo, não estão desvinculadas da educação rural em sua essência e ênfase.

Assim como as várias políticas criadas nas últimas décadas, o PRONACAMPO foi influenciado pelos interesses da elite dominante, que está no poder e defende uma educação capitalista para o mercado, em uma espécie de “meio-termo”. O PRONACAMPO está dentro desse “meio-termo”, apesar de ser uma política pública conquistada através da luta da classe trabalhadora. No entanto, foi forjada pela intervenção do estado em um projeto dominante de educação e, conseqüentemente, ligada ao modelo de desenvolvimento do campo com destaque na agricultura capitalista.

A análise posta acima indica que existe um abismo entre a necessidade de formar mão de obra qualificada e barata para o agronegócio e as demandas dos sujeitos do campo, algo debatido e reivindicado exaustivamente. Esse cenário indica que a finalidade não é ofertar uma educação emancipadora, formadora e transformadora de cidadãos críticos, mas fingir que esses são seus princípios. Portanto, o seu escopo está fundamentado em políticas de educação escolar que, na verdade, tornou-se apêndice a serviço do desenvolvimento econômico brasileiro, baseado na competitividade e acumulação do capital.

5 O ASSENTAMENTO ZUMBI DOS PALMARES: LUTA, RESISTÊNCIA E CONQUISTA

Avaliar o processo histórico de luta e resistência na conquista do Assentamento Zumbi dos Palmares ajuda a entender a trajetória de reivindicação e atuação dos movimentos sociais na Paraíba. A luta por terra não é uma realidade recente, tampouco exclusiva, mas faz parte de uma desigualdade estrutural no país, resultado de uma injusta concentração fundiária. Conseqüentemente, procedeu marcada pela exploração e pela expropriação que persiste nos dias atuais, em nível nacional, regional e local, resultando em vários conflitos liderados por movimentos sociais de luta por terra.

Pode se dizer que, na Paraíba, esse acontecimento está relacionado à origem das Ligas Camponesas, liderada por João Pedro Teixeira (1918-1962), fundador do movimento no município de Sapé - PB, em 1958, na Zona da Mata paraibana. Logo, o objetivo consistia em lutar pelos direitos trabalhistas dos pequenos agricultores e trabalhadores dos engenhos de cana-de-açúcar para ter acesso à terra e a melhores condições de trabalho. De acordo com Pereira (2015), o movimento tinha apoio do Partido Comunista Brasileiro (PCB), que trouxe contribuições importantes para a formação da consciência da população em relação aos problemas sociais.

Conforme explicado, os movimentos sociais de luta por terra representam a formação de consciência e resistência dos trabalhadores contra a monopolização da terra e as diversas formas de exploração dos donos de usinas e destilarias, principalmente na Zona da Mata paraibana ou “Zona da cana” (LIMA, 2011). Mas há um fator que sobrepõe a chegada do MST na Paraíba, tornando-se fundamental na tentativa de reestruturar a estrutura agrária no estado, através da implantação de assentamentos de reforma agrária, em vários municípios paraibanos com a desapropriação de terras devolutas e griladas. Dentre estes, podemos destacar dois assentamentos instaurados no município de Mari: Assentamento Zumbi dos Palmares e Tiradentes, com 2896 mil hectares desapropriados (LORENÇO, 2014).

Dentro desse contexto de conflitos e perseguições, ocorreu o processo de luta e formação do acampamento, hoje chamado Assentamento Zumbi dos Palmares. Conforme os depoimentos de alguns moradores e militantes, a luta por terra em Mari foi intensificada com as Ligas Camponesas nos anos 1960, porém, com o fator da ditadura militar de 1964, o movimento foi abafado. Apenas em 2000, com a chegada do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), o município se tornou novamente palco do conflito por terra. O MST, na época, já

possuía uma organização em nível nacional com propostas de luta por terra que se assemelham às Ligas Camponesas (OLIVEIRA; GARCIA, 2009).

Atualmente a área conhecida como Assentamento Zumbi dos Palmares antes chamava-se Fazenda Cafundó, sob domínio de Laureano Casado da Silva. Tal propriedade foi ocupada em quatro de dezembro do ano 2001, a partir de um trabalho de base realizado com as lideranças do MST e com a participação de quase 100 famílias, no qual apenas 82 foram assentadas. Em setembro de 2002, houve a primeira emissão de posse da propriedade, em seguida, foi revogada pelo proprietário com ajuda do prefeito, na época, Antônio Gomes. Conforme relato de um dos moradores a seguir, nesse mesmo ano, houve o primeiro despejo através de conflitos, sistema de pistolagem, ameaças de morte e repreensão policial.

Em janeiro de 2002, aconteceu o primeiro despejo com entorno de 200 policiais ameaçando as famílias. Nós saímos, quando fez oito dias depois nós voltou e montamos o acampamento, eles vieram novamente deram outro despejo e vieram com um número de policial maior e a ameaça foi maior. Cercaram toda a área que era o acampamento, ninguém saia ninguém entrava. A gente teve alguns conflitos, teve despesas e teve repressão da Polícia. Em 2003, chegou uns pistoleiros e começaram atirar nos nosso barraco, não teve nenhuma morte, mas teve muitos conflitos nessa luta por essa terra aqui (Relato do assentado 1, 2019).

Nesse mesmo período, o proprietário revogou a terra pela segunda vez, mas os acampados trabalhavam nela e cultivavam alguns produtos de subsistência, tendo construído seus barracos lá e quase sendo expulsos, como relata um dos moradores e militante que participou do processo:

Teve duas emissões de posses, teve uma emissão de posse não lembro o nome, sei que teve a emissão de posse, aí o dono da terra revogo, aí teve a reintegração da posse e quase que a gente saia da fazenda. Nesse processo os moradores já trabalhavam na terra, enfim, já vinha desenvolvendo um trabalho coletivo, agente início com o trabalho coletivo, entendemos que o trabalho coletivo fortalecia a luta, entendeu? Todo mundo trabalha aqui, todo mundo vai defender seus roçados (Relato do assentado 2, 2019).

No entanto, após o Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA) realizar uma vistoria, foi constatado que as terras estavam improdutivas, sendo dada continuidade ao projeto de assentamento. O INCRA recorreu em um processo que durou cerca de dois anos. Desse modo, ocorreu a segunda emissão de posse em outubro de 2004, com o assentamento sendo oficialmente criado (figuras 1 e 2). Ao conquistar legalmente a terra, os moradores decidiram chamar o assentamento de Che Guevara, considerado um herói

revolucionário. Todavia, mais tarde, os moradores resolveram batizar o local como Zumbi dos Palmares, por melhor representar sua resistência e sua luta. Após a conquista desse assentamento, não há vestígios de outros conflitos por terra nessa região.

Figura 1 - Entrada do assentamento Zumbi dos Palmares.



Figura 2 - Assentamento Zumbi dos Palmares.



Fonte: Arquivos da autora, 2020.

Na figura 1, temos uma estrada de barro que dá acesso ao assentamento, enquanto a figura 2 demonstra a vista panorâmica da área. O assentamento Zumbi dos Palmares tem uma extensão territorial com cerca de 1.062 hectares, no qual 20% foi transformada em reserva legal e o restante subdividido em lotes (LORENÇO, 2014). O assentamento foi organizado em formato de agrovila; desse modo, as plantações chamadas popularmente de roçados estão localizadas nos lotes que ficam distantes das residências. Foram 82 famílias assentadas e cada uma recebeu um lote com 8 hectares em média. Porém, segundo os líderes, hoje existem mais de 100 famílias na comunidade entre assentados e agregados.

Geralmente, residem no assentamento pequenos produtores familiares que sobrevivem da renda gerada através do cultivo da macaxeira, batata, hortas, maracujá, feijão, milho etc. De acordo com alguns moradores, são produtos orgânicos sem uso de agrotóxico. As figuras a seguir mostram exemplos de cultivos agrícolas no assentamento (figuras 3 e 4).

Figura 3 - Cultivo de macaxeira.**Figura 4** - Plantação de maracujá.

Fonte: Arquivos da autora, 2021.

As figuras destacadas acima são exemplos de produtos provenientes da agricultura familiar, desenvolvida pelos moradores assentados. Na figura 3, temos a macaxeira, que é o principal produto cultivado no município de Mari e no assentamento. Na figura 4, temos uma plantação de maracujá, localizada ao lado da escola. A comunidade também produz polpas de frutas, que são vendidas principalmente para as escolas. Esse processo ocorre através do Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE), no qual 30% dos recursos da merenda escolar devem ser destinados à compra de produtos da agricultura familiar.

O assentamento também conta com a Cooperativa de Produção Agropecuária do Assentamento Zumbi dos Palmares (COOPAZ), que produz macaxeira orgânica a vácuo. Cerca de 20 pessoas fazem parte de um grupo de agricultores da comunidade que vendem suas produções para a cooperativa. Esse processo de cooperação faz parte dos princípios que norteiam a visão do MST em relação ao trabalho coletivo, gerando renda para essas pessoas. Nesse ponto de vista, vem contribuindo para o desenvolvimento local.

Tais produtos são destinados para o consumo próprio e o excedente é comercializado na feira livre do município e em cidades vizinhas, como, por exemplo, hortaliças, maracujá, batata, feijão, macaxeira, acerola etc. Portanto, entende-se que o sentido de lutar não se resume em conquistar somente a terra, mas possibilita ao camponês reproduzir seu modo de vida, sua visão de produção, desenvolvimento e trabalho coletivo. A partir dessa perspectiva, a educação adentra em tal contexto, como um dos principais mecanismos defendidos pelo MST para manter esse território. Essa questão será melhor trabalhada no tópico subsequente.

5.1 A LUTA POR EDUCAÇÃO NO CONTEXTO DE LUTA POR TERRA: A CONQUISTA DA ESCOLA ZUMBI DOS PALMARES

A luta dos movimentos sindicais persiste, na conjuntura atual, na expectativa de que futuramente uma reforma agrária seja implantada e compreendida como fator essencial contra a concentração fundiária, tornando-se fundamental para o desenvolvimento econômico e social do campo ao nível nacional, regional e local. Outro elemento é a valorização da produção familiar e, por conseguinte, da soberania alimentar. Por outro lado, mas não desconexa das reivindicações por uma equidade de terras, está a educação do campo, enquanto um paradigma em movimento que está estruturado na égide da questão agrária.

Como bem nos assegura Caldart (2012), pode-se dizer que o movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) foi o principal responsável por inserir dentro da luta por terra a necessidade de escolas e da educação como ferramentas imprescindíveis de resistência. Nesse contexto, houve a conquista de várias escolas espalhadas nos assentamentos e acampamentos do MST. Fica claro que, independentemente de serem escolas de tijolos ou de lona preta, as dificuldades, limitações e perseguições não foram obstáculos suficientes para impedir que tais trabalhadores defendessem seus direitos, enquanto cidadãos. Um deles é justamente o de frequentar uma escola que considere seus anseios, sua história e sua identidade Sem Terra.

Nota-se que as escolas inseridas dentro dos assentamentos em grande parte funcionam com salas multisseriadas, sem infraestrutura e professores qualificados. Infelizmente, é um fato que persiste na atualidade. A unidade escolar no Assentamento Zumbi dos Palmares compartilha dessa realidade, mas foi possível perceber, dentre os relatos e as histórias de resistência de alguns representantes, o orgulho de fazer parte dessa luta, independentemente das limitações e dos desafios para conquistar a terra e a educação para seus filhos. Logo, a escola analisada assume um papel significativo para a comunidade. De imediato, durante a primeira visita, ficou evidente que esses sujeitos são pessoas coletivas, políticas, consistentes e persistentes na luta para manter vivo os interesses do povo camponês.

A EMEFI Zumbi dos Palmares tem sua história marcada por momentos intensos de luta e reivindicação, pois sua construção ocorreu durante o período de ocupação da Fazenda Cafundó, em 2001, hoje Assentamento Zumbi dos Palmares. Na verdade, havia uma preocupação das famílias que fizeram parte da invasão em dar continuidade na alfabetização das crianças acampadas. Aliás, reveste-se de particular importância lembrar que a luta por

educação já estava enraizada no MST - desde os anos 1980, já fazia parte da organização do movimento, em outras palavras, tornou-se uma das suas vertentes de luta.

Conforme Caldart (2012), a iniciativa para reivindicar a construção de escolas dentro dos acampamentos e assentamentos com apoio do movimento partiu primeiro das mães e professoras acampadas. Depois, os pais e as lideranças do movimento gradualmente foram tomando frente na reivindicação desse direito, garantido constitucionalmente.

Apesar das condições precárias que comportam os acampamentos, não apenas na questão física como também por falta de segurança decorrente de perseguições, despejos, violências, uma condição crítica de vida, a preocupação em oferecer uma educação para as crianças acampadas não cessou diante das dificuldades. Foi através de uma organização coletiva que os acampados da antiga Fazenda Cafundó intensificaram a luta para conquistar a escola. Nesse cenário conflitante, as famílias, ao erguerem seus barracos em paralelo, construíram a escola que, na época, ainda não tinha o nome Zumbi dos Palmares.

A diretora da unidade escolar afirma que não vem sendo fácil vencer os desafios e as dificuldades que promovem limitações nos processos de ensino-aprendizagem. No início, quando tudo começou, funcionava de forma precária em baixo de uma lona preta e, em seguida, foi instalada em um galpão, onde funcionava uma antiga casa de farinha (figura 5). Inicialmente, tudo funcionava de forma precária e o trabalho de formação daquelas crianças, no primeiro momento, foi desenvolvido a partir das cirandas infantis e na Pedagogia do Movimento Sem Terra.

Figura 5 - Galpão onde funcionava a antiga escola do Assentamento Zumbi dos Palmares.



Fonte: Arquivos da autora, 2019.

É possível perceber na figura acima que não havia uma estrutura física adequada mínima para o funcionamento de uma escola, não tinha salas, banheiros, quadros, materiais didáticos, era tudo improvisado. Esta é uma realidade enfrentada, principalmente em escolas inseridas em acampamentos. Assim, constata-se que não foi fácil o processo de conquista da EMEFI Zumbi dos Palmares. No início, não havia professores graduados e, em sua grande maioria, as salas eram e permanecem multisseriadas, até mesmo quando a escola se tornou institucionalizada.

Como nos alerta Arroyo (2017), esse é um fato presente em várias escolas do campo espalhadas no país, funcionando em forma deplorável, sem apoio pedagógico e financeiro para investir na infraestrutura. Ao concordar com os apontamentos do autor supracitado, podemos perceber essa realidade na Escola Zumbi, com a diretora esclarecendo que:

Agente tinha uma professora, e não tinha banheiro para ela. Nossa proposta pedagógica foi construída em cima da luta. Então assim, é muito fácil chegar encontrar tudo pronto e ser professora de lá. Agora você chegar em uma escola e não ter condição de trabalho e você ter que garantir isso junto à comunidade local, para que as crianças tenham direito a educação é muito difícil. Pra você ter ideia, uma das primeiras professoras da escola que já trabalhava em outra escola, quando chegou aqui, carregava água na cabeça. Então, ela é mais que uma funcionária pública, isso também é construir a proposta pedagógica da escola e acreditar que aquilo ali tem possibilidade de dá certo (Entrevista com a diretora, 2019).

Na fala da diretora, é possível identificar que tudo era muito improvisado. Além disso, foi um grande desafio contemplar a urgência de possibilitar essas crianças em condição de campadas continuar tendo acesso à educação. O papel que o movimento assumiu junto à comunidade e aos professores foram fundamentais nesse processo. Em síntese, a conquista da escola é fruto dessa luta coletiva: “Isso também é uma proposta pedagógica, de você está ali na luta para conquistar esse direito à educação. Seria fácil dizer, não tem água, merenda e nem estrutura, então, não vou dar aula, assim a nossa proposta pedagógica também é construída da luta” (Entrevista com a coordenadora pedagógica, 2021).

Desde o início da criação do Setor da Educação no MST, vários empecilhos surgiram e ainda persistem, não havia apoio do poder público federal, estadual e municipal, tudo era improvisado conforme as necessidades. O foco estava em construir e aplicar atividades pedagógicas que auxiliassem no desenvolvimento humano, baseado no coletivo para depois lutar para a implantação da educação escolar. Todavia, as aulas não tinham legalidade para

atesta a conclusão do ano letivo, mesmo assim, continuaram com o propósito de não deixar as crianças paradas (OLIVEIRA, 2010).

O mesmo ocorreu na Escola Municipal Zumbi dos Palmares, construída paralela ao acampamento, tendo como professoras as próprias assentadas que, de forma voluntária, disponibilizaram-se a ensinar as crianças. Na época, elas trabalhavam com a pedagogia do Movimento Sem Terra, ou seja, a escola fazia parte de todo o processo que levou a conquista do assentamento. A primeira professora da unidade escolar foi a atual gestora. Em sua fala, ela esclarece os desafios ao tornar-se docente de uma escola inserida em um contexto de acampamento.

Iniciei o trabalho aqui, em 2002, só que a escola registrada mesmo foi, em 2003, então nossa escola já tem 19 anos. Então, assim, era uma contradição na minha vida, eu era uma jovem de 16 anos, uma jovem de 16 anos, tem consciência formada? Não! Eu estudava uma didática, mais a minha experiência me cobrava outra, a minha experiência prática cobrava o que? Que eu estava inserida em outro processo em um processo de luta, lá na escola, no meu curso eu aprendia tudo padrãozinho, entendeu? A escola, o prédio escolar, as cadeiras, o professor dando aula, a educação é a transmissão do conhecimento. Lá eu aprendi assim, mas, quando chegava na minha realidade estava com crianças que os pais tinham ocupado à terra, que a escola não era a que eu estudava, eu estava num lugar improvisado, com crianças que chegava só com o shortinho e não tinha nem blusa e eu tinha que trabalhar a identidade daquela criança, e eu tinha que trabalhar minha própria identidade (Depoimento da diretora, 2019).

A realidade vivenciada e destacada pela diretora remete a uma questão que o sentido de ser professor vai além do profissionalismo. O fazer e o pensar pedagógico do docente, em uma escola inserida dentro de um acampamento ou um assentamento passa pela necessidade de trabalhar essa identidade Sem Terra, seus valores, sua visão de campo e seus processos históricos e ideológicos com sensibilidade, sobretudo com uma consciência política que valorize e mantenha essa luta viva.

Freire (2011, p. 23), afirma que “A prática docente crítica, implicante do pensar certo envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer”. Pressupõe-se, nessa fala do autor, que a reflexão é algo inerente a cada professor, ou seja, do aprender a aprender em ensinar. E foi isso que a diretora fez, refletir sua prática e correlacionar com o contexto dos educandos - essa capacidade de autorreflexão também faz parte da educação defendida pelo MST.

A escola em questão iniciou propriamente suas atividades de ensino em 2002. Apesar de não ser reconhecida pelo MEC no início da sua construção, teve um grande passo para

reivindicar melhorias, através de mobilizações para impulsionar o processo de luta e conquistar a construção de um espaço físico adequado ao funcionamento da escola, além de professores formados para lecionar. Segundo a coordenadora pedagógica, desde 2004, a escola já era reconhecida oficialmente, porém com uma estrutura péssima, pois ainda funcionava no antigo galpão da casa de farinha.

Em 2005, uma grande reivindicação marcou a conquista da verba do governo federal ligado ao governo estadual, para construir a atual escola, sendo resultado da caminhada histórica de Goiana a Brasília, no qual vários representantes do assentamento participaram, incluindo a atual diretora. Entretanto, ainda demorou mais três anos para se concluir a obra, com a escola sendo inaugurada apenas em 2008, quando foi totalmente concluída (figura 6). Dessa forma, após muitas reivindicações junto à secretaria da educação sob gestão da prefeitura municipal de Mari, houve a conquista de fato de um prédio onde funciona a unidade escolar, com uma estrutura melhor e com professores formados.

Essa conquista, todavia, não significa uma educação de qualidade e nem reconhecimento da escola, no sentido de uma escola liderada por um movimento social de luta por terra, o MST. Essa questão leva a outros problemas, um deles é o preconceito, um dos aspectos relatados pela diretora e os representantes do movimento. Mesmo com a unidade construída e quando já era possível fazer matrículas, os professores se negavam a vir lecionar na unidade, muitos sentiam receio por ser uma escola de assentamento, pois há um estereótipo negativo criado acerca dos Sem Terra, considerados muitas vezes como marginais.

Figura 6 - Atual Escola Zumbi dos Palmares.



Fonte: Arquivos da autora, 2019.

Observamos também que a estrutura atual da escola aparentemente encontra-se razoável, mas não ideal. No que se refere à parte física e aos profissionais, ainda tem vários empecilhos dificultando implantar definitivamente uma educação do campo. Nas figuras a seguir, podemos perceber que na parte externa tem uma quadra de esporte e um espaço amplo aos redores da unidade escolar (figuras 7 e 8).

Figura 7 - Área externa da escola



Figura 8 - Sala de aula da Escola Zumbi



Fonte: Arquivos da autora, 2020.

Na figura 7, como ressaltado, anteriormente, é mostrado um espaço grande que poderia ser melhor utilizado para desenvolver atividades ao ar livre com os alunos, como trabalhar com a agroecologia como prática pedagógica através do cultivo de hortas. Já na figura 8, podemos observar o espaço interno de uma das salas de aula que, atualmente, é composta por duas salas que funcionam de forma multisseriadas, apresentando uma estrutura aparentemente razoável e organizada. A unidade também comporta um pátio, dois banheiros e uma cantina próxima ao refeitório destacado na figura 9. A imagem 10 demonstra alguns recursos didáticos utilizados como suporte ao ensino, por exemplo, uma televisão antiga e alguns livros didáticos.

Figura 9 - Refeitório e a cantina da escola.



Figura 10 - Recursos didáticos.



Fonte: Arquivos da autora, 2021.

Observamos que as ferramentas didáticas são escarças. Muitas vezes os professores têm que produzir seus próprios materiais. Essa problemática é resultado não só da falta de estrutura, salas de aulas, recursos pedagógicos, como também de profissionais. Essa é uma realidade muito presente, em amplitude nacional. Infelizmente, algumas escolas estão fadadas a não serem consideradas pelo poder público. Geralmente, as escolas urbanas apresentam aspectos que se sobressaem. As unidades inseridas no campo restringem a salas multisseriadas, falta professores, recursos didáticos e financeiros etc. Em alguns casos, as escolas do campo têm um número pequeno de alunos, o que torna mais conveniente para o poder municipal investir em transportes públicos para os alunos estudar na zona urbana do que manter essas escolas.

Em relação ao quadro de alunos, este apresenta um número pequeno, estando em torno de 58 educandos no ensino fundamental I (anos iniciais), do 1º ao 5º ano, e na educação infantil. Já na EJA, são 40 alunos matriculados. A escola trabalha com salas multisseriadas, modelo de ensino no qual o docente trabalha com séries diferentes no mesmo espaço. Desse modo, planeja e desenvolve suas práticas para alunos com idades e níveis de aprendizagem distintos. Infelizmente, essa é uma realidade muito presente nas escolas do campo. Ao subdividir essa quantidade por série/ano, o número é ainda menor, como podemos perceber no quadro 1.

Quadro 1 - Número de alunos matriculados por ano/série

Ano/série	Nº Estudantes por turma	Nº Estudantes
Educação infantil- I e II	7- I e 5-II	12 alunos
1º ano	17	17 alunos
2º e 3º ano	4-2º e 11-3º	15 alunos
4º e 5º ano	5-4º e 9-5º	14 alunos
EJA	40- 1º ao 5º	40
Total		98

Fonte: Elaborado pela autora, 2021.

A tabela acima demonstra que a educação infantil atende a 7 alunos do infantil I e a 5 no II, compondo um total de 12 alunos. Já no 1º ano, temos um total de 17 alunos e vale ressaltar que esta é a única turma em que os processos educativos ocorrem de forma seriada, ou seja, não tem mais de um nível de ensino na mesma sala de aula. O 2º e 3º anos funcionam juntos, sendo apenas 4 estudantes matriculados no 2º e 11 no 3º, assim somando 15 alunos. Da mesma forma, o 4º e o 5º anos são juntos e têm um número de 14 educandos, sendo 5 do 4º e 9 do 5º. Dessa

forma, do ensino infantil ao quinto ano do ensino fundamental I, configura-se com um total de 58 estudantes matriculados.

Salas multisseriadas não são uma realidade presente apenas na escola em análise, mas faz parte da realidade de muitas escolas do campo. Segundo Medeiros (2010), a multisseriação é um dos principais imbróglis da educação brasileira enquanto opção de organização das unidades escolares com número reduzido de alunos. A escola Zumbi dos Palmares é um exemplo claro, ao observar que o número de alunos por ano/série é muito pequeno, entre 4 a 11 por turma, apenas o 1º atinge um total de 17. Periodicamente, esse contexto educacional tornou-se parte das escolas inseridas no espaço rural, com aporte da gestão municipal.

Em relação à Educação de Jovens e Adultos, esta tem um total de 40 alunos matriculados, porém apenas cerca de 25 participam de forma mais ativa. Geralmente são alunos entre 30 e 60 anos que residem no assentamento. A EJA, na escola Zumbi, atende alunos do 1º ao 5º ano, funcionando em uma única sala, entretanto, as aulas ocorrem em ciclos: por exemplo, durante o ano letivo, a professora responsável leciona o 1º e o 2º ano/série e, no próximo, o 3º e o 4º, e assim sucessivamente. Muitos desses alunos enxergam na escola uma oportunidade de aprender a ler e a escrever. Para Alves e Araújo (2009), essa modalidade de ensino nas escolas do campo é resultado da luta dos movimentos sociais, para que todos possam frequentar a escola, enquanto sujeitos de direitos, diferentes práticas, realidades e culturas.

Em relação ao corpo docente, a Escola é constituída por 1 diretora, 1 coordenadora pedagógica, 5 professores sendo 4 femininos e 1 masculino. Para destacar os perfis do conjunto pedagógico que compõe a unidade escolar, organizamos o quadro 2, o qual destaca a categoria de acordo com número de profissionais, sua formação inicial e continuada, seu tempo de atuação, sua modalidade de ensino que leciona e o local que residem.

Quadro 2 - Perfis dos docentes, diretora e coordenadora da Escola Zumbi dos Palmares

Nº docentes	Formação	Pós-graduação	Tempo de atuação	Modalidade de ensino	Local onde reside
Professora 1	Geografia	Mestrado	4 anos	4º e 5º ano	Mulungu
Professora 2	Pedagogia	Mestranda	5 anos	Pré I e II	Mari
Professora 3	Pedagogia	Especialização	17 anos	1º ano	Mari
Professor 4	Pedagogia	Graduação	5 anos	EJA	Assentamento Zumbi

Professora 5	Pedagogia	Graduação	10 anos	2º e 3º ano	Mari
Diretora	Pedagogia	Graduação	19 anos	Gestão da escola	Assentamento Zumbi
Coordenadora	Pedagogia	Mestrado	8 anos	Coordenação	Sapé

Fonte: Elaborado pela autora, 2021.

Baseado nas informações contidas no quadro 2, todos os professores da unidade escolar apresentam uma boa formação acadêmica, todos são graduados, 4 com pós-graduação, isto é, 3 com mestrado e uma docente com especialização. Segundo Arroyo (2012), a formação de professores para o campo deve contemplar uma visão crítica e reflexiva e serem capazes de transformar a realidade no espaço que a escola está inserida. Entretanto, observamos que, na Escola Zumbi, os professores têm uma formação nos cursos tradicionais de Licenciatura. Por outro lado, apenas a diretora e a professora 5 residem no assentamento, tendo, portanto, uma vivência local, enquanto os outros residem na cidade.

É muito comum os profissionais da educação que lecionam nas escolas do campo não terem uma formação específica e isso dificulta a compreensão e o desenvolvimento da educação do campo. Na análise das entrevistas realizadas com os docentes via *Google Meet*, organizamos as falas dos colaboradores enumerando-os. Questionamos os docentes acerca das suas concepções de educação do campo e estes assim definem:

Educação do campo na realidade, é uma modalidade de ensino com particularidades. Assim, em nossa trajetória no assentamento, é um pouco complicado de ser trabalhado, não por causa dos profissionais e do contexto que estamos inseridos, mas devido à secretaria da educação, porque planejamos uma coisa que tem a ver com a realidade, mas os conteúdos urbanos têm que ser trabalhados (Professor 1, 2021).

Pra mim, é diferente, até porque não estava preparada para trabalhar com essa metodologia que a escola do assentamento utiliza. Pelo que já trabalhei em Tiradentes e no que a gente vem trabalhando em Zumbi, houve uma mudança ela já não acontece mais como antes. Na minha opinião, como professora, vejo que os pais não valorizam mais a sua concepção de homem do campo da pessoa que precisa do campo pra sobreviver, isso dificulta trabalhar a educação do campo (professor 2, 2021).

Eu vejo como qualquer outra escola do município, a mesma da zona urbana com poucas diferenças né? (professora 3, 2021).

Podemos perceber na fala do professor 1 que há uma consciência de que a educação do campo tem suas particularidades, porém a influência da secretária municipal afeta o desenvolvimento de uma educação vinculada à realidade do assentamento. A professora 2

reconhece que a educação do campo é diferente, no entanto, afirma que já não acontece como antes, pois os próprios pais estão perdendo sua concepção de campo. Já a professora 3 destaca que ver essa educação como qualquer outra, ou seja, igual à educação urbana.

A professora 4, em seu relato, expressa que a educação do campo é importante por permitir trabalhar com os alunos a sua realidade cotidiana vivenciada no assentamento.

Eu acho que a educação do campo é muito importante, tanto para os alunos da educação infantil e fundamental, como para os alunos da EJA. Por que acredito, assim, que é algo que permite estudar a realidade de vida de nós aqui do assentamento. A realidade urbana não é a nossa realidade, então, a educação do campo ajuda a focar na nossa realidade do assentamento (Professora 4, 2021).

São concepções distintas: os docentes 1, 2 e 4 têm a concepção de que a educação do campo é um modelo distinto do urbano, porém a professora 3 destaca que não tem essa distinção. É importante ressaltar que os professores não residem no assentamento, com exceção da docente 4. Apesar de abraçar a causa, mesmo assim, torna-se mais complexo trabalhar um contexto que não tem o convívio, isso influencia na sua prática pedagógica e na sua concepção de educação do campo. Como diz Arroyo (2017), é preciso muito mais que um diploma, requer conhecimentos dos processos históricos de luta e resistência, das causas e conquistas. É como nos alerta a diretora:

O professor que vir para a escola tem que ter esse entendimento, ou seja, qualquer profissional que vir tem que compreender isso, se assim não for, ele não conseguirá se adaptar. É muito difícil, só sabe o que é um processo de luta, quem participa da luta, mas quem chega e cai de paraquedas não tem noção do que é esse processo de luta. O que limita é o profissional que vem de fora, por mais que ele abrace a causa da escola, não tem o conhecimento local (Depoimento da diretora, 2021).

A diretora esclarece que o profissional da educação que não reside no assentamento e não tem o conhecimento local dificulta esse processo de construção da educação do campo, muito porque a própria formação acadêmica não evidencia essa realidade. Ter o conhecimento dos conteúdos não é suficiente para abranger as complexidades dessa modalidade de ensino. Em síntese, ao término do expediente, os professores retornam para a cidade e isso quebra o ciclo que vem sendo construído junto a escola e a comunidade. A prática docente é essencial, porém é importante a ligação do profissional com o espaço em que escola está inserido.

A escola possui um Projeto Político-Pedagógico (PPP), mas nos foi informado que a primeira versão foi elaborada no ano de 2015. Em 2018, iniciou-se a formulação de uma nova

versão que, infelizmente, ainda não está completa. Segundo a diretora, apenas a parte administrativa está concluída, já a pedagógica está em desenvolvimento. O objetivo é rever alguns aspectos do antigo, com a finalidade de corresponder às necessidades educacionais de uma escola do campo. Caldart (2004) destaca que o PPP deve fazer uma ponte entre a educação e o campo, cujo propósito está vinculado aos aspectos político-pedagógicos ligados ao movimento.

Ao analisar o documento, entendemos que essa construção está vinculada ao modelo educacional vigente, no entanto, busca um diálogo com as propostas pedagógicas da educação do campo. No PPP, está devidamente destacada a necessidade de se trabalhar os saberes locais articulados à vivência dos discentes, a cultura, a identidade Sem Terra, o ser camponês, as formas de produção no assentamento, inserindo-os nos conteúdos curriculares. No entanto, a escola obrigatoriamente segue o calendário letivo da Secretaria da Educação. Todavia, de acordo com LDB de 1996, o calendário escolar deve contemplar 200 aulas letivas.

Apesar de tudo, há uma aproximação dos princípios políticos e pedagógicos que fundamentam a educação do campo, no entanto, na prática, não funciona como está alvitrado. Nada obstante, existe uma dificuldade em pôr em prática os processos norteadores presentes no documento. Assim, a coordenadora pedagógica, em sua fala a seguir, afirma que as dificuldades em desenvolver o que está proposto no PPP são resultados da falta de interesse dos professores e da comunidade:

É isso que acontece com nosso PPP, porque uma coisa é ter no papel, outra coisa é o seguir aquele documento que está norteando o processo educativo da escola, que é um documento norteador. Essa dificuldade está muito ligada a falta de interesse dos professores. A questão não seguir só porque está ali no documento, mas seguir porque sei e tenho convicção que deve ser daquela forma e que é aquilo que eu quero. Esse processo que passamos a pouco tempo, contribuiu também para perceber além da questão dos profissionais que estão conosco como também da comunidade. No começo era bem diferente, a comunidade estava mais presente na escola e que aos poucos a gente percebia esse afastamento (Coordenadora, 2021).

O PPP de uma escola que trabalha na perspectiva da educação do campo deve estar organizado de forma a contribuir na orientação dos professores em relação aos procedimentos educativos. Ao concordar com a fala da diretora, o docente deve ter a consciência de que essa escola é resultante de muitas lutas e mobilizações. O profissional tem que fazer e se sentir parte do espaço escolar. Entretanto, não podemos apenas culpar os docentes, tendo em vista que estão lecionando em uma realidade diferente do seu convívio. Além disso, a educação em um sentido geral é sistematizada, coloca o ensino refém das políticas públicas, dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e da Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Por conseguinte, a Escola Zumbi dos Palmares é municipal e está gerida pela prefeitura de Mari, através da secretaria da educação. A coordenadora pedagógica, ao ser questionada a respeito do currículo, afirma que: “Então, a nossa escola segue a matriz curricular igual uma escola normal né? Por isso que eu digo que a educação no campo é um direito, mais não nos dão esse direito o nosso direito ainda não é um direito conquistado” (Depoimento da diretora, 2021).

Dessa forma, constatamos que, apesar de a Escola Zumbi ser considerada referência em educação do campo, a mesma ainda não pode ser compreendida como uma escola ideal. Consequentemente, ao ser institucionalizada, os processos burocráticos colocaram-na refém do sistema educacional vigente. No depoimento da coordenadora ela destaca que:

A escola do assentamento é uma escola enraizada na luta. Mas, por ser uma escola municipal, a influência das questões do processo educativo do município influencia aqui, de certa forma temos que prestar contas, temos que seguir um currículo determinado pela prefeitura e pela secretaria da educação. Porém, apesar de ser uma escola municipal, mas nós tentamos fazer essa mesclagem, tentamos adequar ao contexto (Coordenadora, 2021).

Este é um grande desafio: apesar de a educação do campo ser reconhecida como política pública e direito garantido, ainda vem sendo negada. Isso é refletido nos currículos, no livro didático, nos projetos educacionais urbanos aplicados na escola (SANTOS, 2004). A forma encontrada para articular os conhecimentos universais com os saberes locais foi trabalhar com temas geradores distribuídos por bimestre e adaptar o currículo ao contexto que a escola está inserida. Em relação a esses temas geradores, a diretora esclarece que:

Nós incluímos esse conhecimento local nos bimestres, incluímos por temas geradores sobre identidade camponesa, história do assentamento, prática sobre agricultura familiar, meio ambiente, etc. Dentro do PPP esses temas estão presentes por bimestre e vamos inserindo esses temas geradores, porém, não deixamos de trabalhar o que vem da secretaria da educação, os conteúdos propostos. Mas dentro desses conteúdos inserimos nossos temas geradores e trabalhamos de forma contextualizada (Depoimento da diretora, 2021).

Outro aspecto a ser mencionado é que os conhecimentos do currículo obrigatoriamente devem estar correlacionados às competências e habilidades a serem desenvolvidas conforme a BNCC. As dificuldades tornaram-se ainda mais presentes, pois a base curricular universaliza o conhecimento em um país com grande diversidade. Cada região tem suas particularidades culturais, sociais, econômicas e políticas. A própria LDB de 1996 afirma que as escolas devem adequar-se à realidade do espaço que estão inseridas, mas o sistema dificulta. Na medida em

que as políticas educacionais afirmam que as unidades escolares têm essa autonomia, mas, em simultâneo, a retira.

De acordo com a BNCC, as aprendizagens essenciais desenvolvidas no Ensino Fundamental, propriamente na área de Ciências Humanas e Sociais, visam a formar pessoas aptas e a refletir sobre a própria existência, as diferenças, as diversas formas de organização da família e da sociedade, em diferentes espaços e épocas históricas (BRASIL, 2018). Entretanto, construir esses conhecimentos quando a base é comum a todos é complexo, já que as múltiplas diversidades não são consideradas.

Todavia, o país é amplo e cheio de particularidades, o que torna uma escola de assentamento ainda mais específica ou diferenciada em relação a outras escolas e realidades. A BNCC padroniza a educação e, assim, não dialoga com o contexto da escola de forma didática e em uma perspectiva dialética. É uma falha do documento oficial e cabe ao professor se ater a essa questão e, assim, reconfigurar o currículo para os diferentes contextos da educação nos quais a escola está inserida. Existe uma série de lacunas que precisam ser sanadas, sejam no currículo, na formação dos professores ou na prática docente. Segundo a coordenadora, a Escola, não está ausente desse contexto educacional. É obrigatório desenvolver os conteúdos urbanos, seguir uma carga horária e prestar conta na secretaria da educação.

Por fim, nesse tópico, foram abordados os processos coletivos que levaram à conquista da EMEFI Zumbi dos Palmares enquanto parte da luta por terra. Logo, é discutível que a falta de estrutura, de materiais pedagógicos, de prática docente e de saber lidar com a BNCC são desafios que precisam ser refletidos. Nesse sentido, é possível ressaltar que o posicionamento do movimento e dos militantes ao decidir lutar por uma escola no assentamento, na época ainda em situação de acampados, foi uma decisão de resistência ao modelo fragmentado de educação imposta para à população do campo. Foi um longo caminho percorrido entre invasão, luta e conquista da unidade escolar, porém a educação do campo ainda é um processo em construção.

5.2 O MOVIMENTO NA ESCOLA E A ESCOLA EM MOVIMENTO

As experiências do MST com a educação nasceram quase em paralelo à luta por terra, cujo objetivo permeia a necessidade de uma formação intelectual e política adequada aos seus propósitos, sobretudo garantir o acesso dos acampados e assentados a uma educação escolar, superior, pública e de qualidade, direito este conquistado constitucionalmente, mesmo sempre sendo negado às populações do campo. Essa “ocupação da escola” impulsionada pelo movimento é uma trajetória histórica formada por três dimensões importantes: a mobilização

das famílias, a organização e a articulação do movimento, e a incorporação da educação dentro da luta por terra (CALDART, 2012).

Essa realidade está presente em vários estados e municípios do país, com escolas dentro dos acampamentos e assentamentos. Em cima disso, a Escola Zumbi dos Palmares não é uma exceção, mas uma extensão dessa reivindicação. Ora, a unidade escolar analisada é considerada uma escola que está em movimento, visto que surgiu como parte dos conflitos territoriais no município de Mari. Nesse sentido, apresenta uma estrutura pedagógica com o objetivo de fazer uma escola com princípios e valores diferentes dos tradicionais. Essa versão não é a única pela qual cabe dizer que a preocupação está em oferecer uma formação humana, construída a partir das vivências coletivas no movimento e na realidade dos assentados, que se constituem como sujeitos sociais de luta e que têm o direito de estudar.

Conforme Caldart (2012, p. 286). “O processo de ocupação da escola ajudou a produzir os Sem Terra como sujeitos que tem o direito e o dever de estudar”. Na realidade, esse foi um compromisso firmado pelas famílias que se comprometeram em lutar pela escola que queriam e que os trabalhadores têm direito, fazendo da educação uma marca da luta do movimento. A escola é um tempo e um espaço fundamental no processo atual de formação dos Sem Terra. O movimento dentro da Escola Zumbi dos Palmares permite que a mesma esteja em movimento. Em outras palavras, se a escola estiver descontextualizada da luta, conseqüentemente estará fora dos ideais do movimento, que envolvem a visão de formação para emancipação e liberdade.

O movimento na escola representa ação e reflexão na defesa da comunidade e dos seus princípios pedagógicos para além de um modelo fechado de educação. Ao tratar da Escola Zumbi dos Palmares, alvo da análise, da sua conquista aos dias atuais, traz-se a bandeira do MST como símbolo de luta e resistência, permanecendo dentro da instituição em um local visível para todos, a fim de manter viva uma marca histórica que representa o movimento Sem Terra enquanto agente educativo (figura 11).

Figura 11 - Bandeira do MST dentro da escola.



Fonte: Arquivos da autora, 2019.

A representatividade do MST permite manter a sua dinâmica social de luta e o próprio papel da escola na formação humana dos sujeitos (RIBEIRO, 2013). Entretanto, no momento em que a unidade no assentamento se torna institucionalizada, esta dificulta o processo de emancipação dessas pessoas, tendo em vista que fica restrita ao sistema educacional que rege a educação em todo país. Contudo, ao indagar a diretora sobre a atuação do MST na EMEIF Zumbi dos Palmares, foi ressaltado que a unidade escolar faz parte do movimento e antes da institucionalização o movimento é prioridade, ou seja, a coluna que dá sustentação para as reivindicações da comunidade.

O movimento tem vez e muita voz, é um casamento da escola com o movimento, agora assim, essa atuação sempre fica na comunidade, na coordenação do assentamento. Assim, sobre a questão, como eu moro aqui no assentamento e eu sou indicação da comunidade, logo, eu também sou indicação do MST e uma representante do movimento na escola. Enquanto a institucionalização, antes da institucionalização existe o movimento, então não tem quem quebre essa coluna, esse critério, antes de qualquer coisa, aqui nessa escola, existe primeiro o movimento isso aí ficou muito claro (Depoimento da diretora, 2021).

Fica evidente na fala da diretora que essa luta não é somente do MST, enquanto movimento, mas faz parte da vida da comunidade e da escola, isto é, envolve um comprometimento coletivo de todos que fazem parte. Dessa forma, podemos afirmar “que a escola é patrimônio do assentamento, a escola é patrimônio do movimento e o movimento é a luta e a organização de tudo isso” (Coordenadora pedagógica, 2021). Nesse ponto de vista, a educação do campo é um alvitre de uma história de organização, luta e resistência marcado por

intensos processos de perdas e conquistas significantes. Por esse e outros motivos, de fato, a escola no assentamento dá sustentação aos ideais do movimento e da comunidade.

Como exemplo, podemos citar um ocorrido em fevereiro de 2021, no qual a gestão atual foi afastada por interesses particulares do poder público municipal, cuja veemência foi retirar da escola a coordenadora pedagógica e a diretora, e contratar outros profissionais que não fazem e nem fizeram parte dos processos que levaram à conquista da unidade escolar. No entanto, o movimento e a comunidade de forma organizada não aceitaram essa decisão. A diretora é militante e mora no assentamento, não estamos falando apenas de uma funcionária pública efetiva, mas de uma representante do MST dentro da escola.

Felizmente, o movimento e a comunidade não aceitaram tal decisão da gestão municipal e, após muita luta, resistência e o MST ameaçar ocupar a prefeitura a diretora retornou à escola, assim como a coordenadora. Não faz sentido uma escola do campo com profissionais desvinculado do contexto que a unidade está inserida, por outro lado sem conhecer suas causas históricas, políticas e ideológicas.

Logo, o sentido de movimento na escola é o de defender seus princípios educacionais, pois o ambiente escolar é muito mais que uma estrutura física, tem uma visão política e ideológica por trás. Da mesma forma, a luta pelo assentamento transcende a conquista da terra, porque vai muito além. É isso que coloca a escola em movimento, o entendimento de suas causas, a coletividade, a organicidade, a defesa de seus direitos e a manutenção da identidade Sem Terra. Portanto, tudo isso só é possível com ação concreta, sobretudo a resistência aos intemperes que tenta desarticular os processos educativos na Escola Zumbi dos Palmares.

5.3 METODOLOGIAS E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DESENVOLVIDAS PELOS EDUCADORES EM RELAÇÃO À REALIDADE LOCAL

Os processos pedagógicos na Escola Zumbi dos Palmares começaram a ser desenvolvidos ainda em situação de acampados. Inicialmente, não havia professores formados para lecionar e nem uma escola com estrutura adequada. Contudo, algumas acampadas voluntárias trabalhavam com a Pedagogia do Movimento Sem Terra e cirandas infantis, ou seja, uma educação informal, na qual, através de músicas e histórias, contextualizavam com as crianças aquela realidade vivenciada. No entanto, quando a escola foi institucionalizada, incluíram os conteúdos da educação formal e a prefeitura contratou docentes com graduação.

Foi quando surgiram as discussões de uma educação voltada para uma escola inserida na realidade de um assentamento de reforma agrária. Dessa forma, a questão não era os

professores virem lecionar apenas para alfabetizar, mas estando dispostos a fazer parte da luta. Essa participação está relacionada à forma como os docentes vão aplicar as metodologias de ensino e desenvolver suas práticas em relação à realidade da comunidade. Atualmente, os discentes da unidade em questão são a terceira geração e não presenciaram os processos que levaram à conquista do assentamento e da escola. Desse modo, é necessário desenvolver um trabalho de contextualização e vínculo das crianças com a comunidade.

Geralmente, as metodologias de ensino aplicadas nas escolas levam em consideração uma educação universal e única, ou seja, que todos igualmente devem ter acesso, independentemente da localização geográfica da escola. Entretanto, o ensino nas escolas do/no campo coloca em evidência uma grande fragilidade na educação sistematizada vigente no país, principalmente quando se trata das escolas com salas multisseriadas (BISPO, 2018). Todavia, funcionam com níveis de escolarização distintos inseridos no mesmo espaço e isso exige mais do docente.

Para as escolas que trabalham na perspectiva da educação do campo, torna-se ainda mais complexos, pois os docentes tem que considerar nas suas estratégias metodológicas os diferentes níveis de escolarização, dominar os conteúdos dos currículos e correlacionar com o campesinato. De tal modo, é necessário abordar as atividades produtivas, culturais e a identidade da comunidade na qual a escola está inserida. Existem muitos caminhos metodológicos, alguns destes são a Pedagogia da Alternância⁴, a Pedagogia do movimento⁵, a Pedagogia do Trabalho e da Produção⁶, que rompem com esse modelo vigente de educação seriada que são obrigatórios em todas as escolas, sejam urbanas ou rurais (CALDART, 2008).

Voltando especificamente para a questão da Escola Zumbi dos Palmares, durante a pesquisa, foi possível identificar nos depoimentos que os processos metodológicos desenvolvidos pelos professores inicialmente trabalhavam com a Pedagogia do Movimento e, atualmente, estão voltados para um ensino urbanizado e tradicional. Doravante, apesar de estar enraizada na luta, porém, por estar sob a gestão municipal, deve seguir um currículo padronizado e cabe ao professor fazer essa mesclagem com conteúdo da educação do campo. Conduto, o processo deve estar intrínseco ao cotidiano e à práxis, ou seja, relacionar teoria e prática.

⁴ “A Pedagogia da Alternância, Busca integrar a escola com a família e a comunidade do educando” (CALDART, 2008, p. 104).

⁵ “Processo de humanização dos Sem Terra e da construção da identidade Sem Terra, o MST vem produzindo um jeito de fazer educação que pode ser chamado de Pedagogia do Movimento” (CALDART, 2008, p. 98).

⁶ A Pedagogia do Trabalho e da Produção brota do valor fundamental do trabalho, que gera a produção do que é necessário para garantir a qualidade de vida social, e identificar os Sem Terra como classe trabalhadora (CALDART, 2008, p. 101).

Nesse sentido, buscamos entender os processos metodológicos e as práticas pedagógicas ao questionar os professores sobre as suas metodologias de ensino. Eles afirmam que não se diferenciam muito das escolas urbanas, apresentam o mesmo método de expor o conteúdo, realizar atividades e, em alguns casos, contextualizar com a realidade dos educandos. Dessa forma, obtivemos a seguinte resposta:

Uso uma metodologia em que o aluno participe até mais do que eu, então assim, eu fico só estimulando, jogando a questão, a pergunta e aquilo começa a refletir. Sempre levo para a sala exemplos próximos da realidade deles, isso tanto para a Geografia, Ciência, História, Português como para Matemática, apesar da Matemática ser mais difícil de ser trabalhada por terem muita dificuldade. Também acho importante e temos que conciliar o que é novo e o que é tradicional (Professor 1, 2021).

O professor 1 destaca um ponto relevante que é a conciliação entre o ensino tradicional e o novo, pois, em alguns momentos, as aulas são tradicionais. Veio em mente uma fala de Freire (2011, p. 35): “[...] a aceitação do novo que não pode ser negado ou acolhido só porque é novo, assim como critério de recusa ao velho não é apenas o cronológico”. O autor se refere ao fato de que é preciso ter uma abertura para o novo, mas as ideias e novidades nem sempre devem ser acolhidas simplesmente por serem novas, da mesma forma a recusa do tradicional não deve ser entendida apenas como aspecto cronológico. A escola deve assumir o papel de construir os conhecimentos de forma crítica e reflexiva, de modo a desconstruir no velho o ensino do preconceito, da violência e da não aceitação do outro.

Entretanto, é importante entender que a face do novo não necessariamente repele o Velho ensino. Neste sentido, em cada disciplina, o professor 1, tenta aproximar os conteúdos com a realidade dos alunos, no entanto, a Matemática por se constituir como componente que os alunos mais demonstram dificuldades, torna-se complexo fazer essa relação. A professora 2, demonstra em sua fala a seguir que as metodologias aplicadas são as mesmas das escolas da cidade, porém, é possível perceber nas indagações que as práticas pedagógicas são direcionadas para contextualização da questão social e a realidade vivenciada no assentamento, entretanto, ela ressalta que a parte teórica acaba se sobressaindo, mas não desvinculada da realidade.

Assim, as metodologias na escola do assentamento que utilizo deveria ser diferente. No momento, está mais complexo e tentamos trabalhar o mais simples possível. Trabalhávamos muito a questão do social, o convívio do assentamento e com o passar dos anos, não conseguimos mais trabalhar isso, eu trabalho mais com a parte teórica (professora 2, 2021).

Já a professora 3, salienta que os processos metodológicos seguem as orientações da secretaria da educação, assim, não apresenta muitas distinções em relação ao ensino urbano, logo, tem uma aproximação da educação tradicional e distanciamento da educação do campo. Contudo, existe um trabalho de contextualização ligado a realidade e cotidiano dos assentados.

A gente trabalhava mais com a educação do campo mesmo, mas, isso mudou e a metodologia é da secretaria da educação mesmo, mas a gente incluía algumas atividades do campo. A metodologia mesmo tem pouca diferença da escola urbana, só que procuro contextualizar com essa realidade. Então, faço a explicação, do conteúdo, mandando lê no livro as vezes levo um livro de historinhas utilizo desenhos porque eles não sabem escrever (Professora 3, 2021).

A respeito da professora 4, em seu depoimento, podemos identificar as aulas serem feitas de forma assíncrona com atividades impressas e entregues aos alunos. Entretanto, as dificuldades se tornam maiores por ela estar lidando com a EJA, seja porque são educandos que trabalham na agricultura ou na cidade, ou, muitas vezes, pelo cansaço físico, que dificulta e exige um suporte maior que permita com que eles consigam desenvolver as atividades propostas. Segundo a docente, antes da pandemia, as aulas presenciais eram realizadas de forma expositiva e dialogada, tentando fazer uma ponte entre os conteúdos e o contexto de vivência dos alunos.

Assim, a metodologia que estou usando agora é produção de tarefas impressas e faço tipo uma explicação pelo Whatzapp. Como tem muitos que não sabem ler, por mais que eu deixe as atividades impressas na casa deles, não vão saber responder, então, tem alguns que vem aqui em casa e eu tento dá o suporte entendeu? Os alunos que entregamos as atividades, assim, os alunos pequenos os pais vêm buscar na escola as atividades, os alunos da EJA não! Se eu não for deixar na casa deles eles não vêm pegar, porque eles trabalham na agricultura e tem o cansaço físico e a gente compreende. Antes da pandemia, havia um planejamento mensal dos conteúdos a serem trabalhados e eu desenvolvia na sala de aula, assim eu explicava e tentava dialogar com os saberes dos alunos (Professora 4, 2021).

Outra questão que precisa ser ressaltada é a pandemia, que causou muitas mudanças nas escolas, independentemente se estão no campo ou na cidade. Em março de 2020, todas as unidades escolares pararam suas atividades presenciais para evitar aglomerações e a disseminação da Covid-19. Os professores tiveram que se reinventar e adaptar-se ao novo modelo de ensino, agora de forma remota (SANTANA FILHO, 2020). Podemos perceber, nas falas dos professores, vários desafios e dificuldades que surgiram com as aulas *on-line*.

Nessa perspectiva, os docentes conheceram uma nova realidade que exige uso de recursos tecnológicos, no entanto, não tiveram uma formação inicial, cujo propósito deveria

estar voltado para o uso de ferramentas digitais. Desse modo, dificultou-se todo o processo. Doravante, além dos professores terem que aprender a usar as tecnologias nas aulas, houve a necessidade de repensar metodologias, estratégias e práticas pedagógicas no ensino remoto, ou seja, pensar em novas possibilidades de a aprender e ensinar (VALLE; MARCOM, 2021). Essa transformação repentina influenciou diretamente as escolas inseridas no campo de forma negativa.

O relato dos professores da Escola Zumbi dos Palmares expressa as fragilidades nas suas práticas pedagógicas desenvolvidas em tempos de pandemia. Eles também alertam que isso dificultou a construção da educação do campo na respectiva unidade. Ao perguntar aos professores como e quais são essas práticas pedagógicas antes e durante a pandemia, e se estão relacionadas com a educação do campo, obtivemos as seguintes respostas:

Trabalho os conteúdos sempre trazendo o contexto do aluno né, saio a campo e tento estimular o conhecimento crítico deles. Evito trabalhar conteúdos que foge muito da realidade deles e quando percebo que não estão entendendo, volto e trago para aquelas experiências do assentamento, assim, se torna mais fácil. Outra questão, é que mudei minha prática, pois sou professor do quarto e quinto ano, antes eu fazia um planejamento diferente para cada nível e não dava tempo, hoje, faço um único planejamento para as duas turmas, assim facilita um pouco, porém, os conteúdos e atividades são desenvolvidos de acordo com o nível de cada turma, apesar de estar na mesma sala (Professor 1, 2021).

Hoje, no contexto da pandemia, está mais complicado né? as famílias não tem um aparelho ou um celular bom. Ano passado, eu trabalhei com áudio e mandava o áudio no grupo do WhatsApp, porque o áudio é menos pesado e eles conseguiam ouvir. Esse ano, eu consegui baixar um aplicativo onde a atividade passa na tela e ele me ver explicando a atividade, mas, infelizmente, não são todas as crianças que tem um aparelho, as vezes o aparelho que tem não é tão bom, não tem memória suficiente para baixar os vídeos, aí sim, vão surgindo as dificuldades. Porém, elaboramos as atividades quinzenais e a diretora da escola, entrega as atividades aos pais dos alunos toda semana, a cada oito dias, eu pego as atividades para correção (Professor 1, 2021).

A fala do professor 1 retrata os desafios de uma sala multisseriada, composta por alunos do 4º e 5º anos. Podemos perceber que há um trabalho que insere os conteúdos considerando o nível e a série em que o aluno se encontra. Também identificamos que há uma preocupação em contextualizar os conteúdos baseado nas experiências vivenciadas pelos educandos no assentamento. Doravante, essa prática se caracteriza com as propostas metodológica que se enquadra no ensino de uma escola do campo. No entanto, não significa que seja necessariamente uma educação do campo, até porque esse não é um processo fácil e tem suas complexidades, e deve ser construído aos poucos.

Outros aspectos destacados se referem às aulas remotas que exigem muito dos professores e requerem adaptação, planejamento, paciência e sensibilidade para entender as dificuldades dos alunos. O professor 1, dentro das limitações, tenta adequar suas práticas pedagógicas ao contexto pandêmico. De acordo com o docente, foi necessário apropriar-se do *WhatsApp* e de outros aplicativos, enquanto ferramentas acessíveis aos alunos, para gravar áudios e vídeos explicando os conteúdos e, assim, dar continuidade às aulas, além das atividades impressas.

Nesse sentido, a professora 2 faz um paralelo das suas práticas antes e durante a pandemia, fazendo as seguintes observações:

Acho que elas não estão muito relacionadas com a educação do campo, é elas não estão como deveria ser, a gente tenta o máximo possível fazer uma relação com o campo, não o campo em si o mato, o roçado, mas tento fazer essa interligação, fazendo a associação das atividades. Se estivéssemos com aulas presenciais, eu faria o seguinte; quem daqui à família produz mamão? Quem do assentamento planta macaxeira? Quanto tempo o abacaxi vai dá o fruto? Quanto tempo seu pai vai trabalhar a colheita? Quem tem pé de banana na sua casa? E assim permitiria a gente fazer essa relação. Com a aula remota fica mais difícil fazer essa relação. Eu tento trabalhar de forma oral através de áudios no *WhatsApp*, não tem como levar os alunos para um roçado ou horta próximo da escola, então, acaba que trabalho mais a parte teórica e menos a parte prática apenas tentando trazer elementos para a aula (Professora 2, 2021).

Em sua fala, a professora 2 afirma que, de fato, suas práticas fogem da proposta da educação do campo. No entanto, é salientado em seus apontamentos que, antes da pandemia, as suas práticas pedagógicas faziam uma relação dos conteúdos com temas voltados para o campo, apropriando-se de exemplos próximos da realidade dos discentes. Porém, as aulas remotas trouxeram limitações, ao destacar que não permitem fazer essa relação contextualizada com o campo e o assentamento, focando na parte teórica do conteúdo. No contexto atual, o *WhatsApp* é a principal ferramenta utilizada pela docente na interação e no compartilhamento dos conteúdos, através de áudios.

A professora 3 segue na mesma perspectiva dos outros, porém com uma limitação a mais, pois não tem domínio, ou seja, não sabe manusear os equipamentos e as ferramentas digitais. Contudo, ela destaca que, antes das aulas remotas, havia a possibilidade de incluir temas geradores ligados ao campo em suas aulas.

Antes era trabalhado os temas geradores, agora está mais para a educação tradicional. Antes a gente conseguia inserir mais a educação do campo, Socorro Xavier Sempre vinha fazer formação voltada para a educação do

campo. Com a pandemia está sendo muito difícil para mim, porque eu não tenho habilidade com computador e celular, nunca se que liguei um computador. Mas, elaboro minhas atividades e a diretora entrega para os pais (Professora 3, 2021).

Uma observação a ser feita é que a professora 3 estava fora da sala de aula por oito anos e atuava como supervisora, entretanto, neste ano de 2021, voltou a lecionar no formato remoto. Segundo a docente, está sendo muito difícil, exatamente por não saber utilizar tecnologias: “Eu faço as minhas atividades e uma amiga minha digita para eu imprimir e enviar para escola (Professora 3, 2021). Infelizmente, ainda é um desafio inserir ferramentas tecnológicas no ensino, como, por exemplo, usar aplicativos, plataformas digitais, computadores e até mesmo o celular (SANTANA FILHO, 2020). É um processo complexo e estamos presenciando isso com as aulas remotas

A professora 4 esclarece que está sendo desafiador desenvolver suas práticas de ensino em tempos de pandemia, pois dificulta trabalhar a realidade sem ter a participação dos educandos. Há, portanto, uma necessidade por parte dos professores em abordar os conhecimentos em aulas presenciais, pois ainda estamos em um processo de adaptação das práticas pedagógicas ao contexto remoto.

Antes da pandemia era mais fácil desenvolver nossas práticas, a gente trabalhava presencialmente né? então tinha a participação dos alunos, o diálogo e trabalhava muito com a realidade deles. Hoje, devido a pandemia, por mais que a gente faça algo pra eles, não pode ter essa participação dos alunos, então, tudo a distância se torna um desafio (Professora 4, 2021).

A esse respeito, Morán (2015) explica que os impactos estão relacionados com várias questões. Primeiro, a infraestrutura das escolas pública que não permitem dá suporte para os docentes; segundo, a falta de recursos tecnológicos e as condições de trabalho dos professores que são precários; terceiro, as dificuldades dos profissionais da educação em utilizar tecnologias, dificultando o planejamento pedagógico; por último, os alunos sentem necessidade do ensino presencial e nem todos têm acesso a equipamentos de qualidade e internet.

Essa não é uma realidade exclusiva dos professores da Escola Zumbi dos Palmares, mas, infelizmente, faz parte do cenário educacional ao nível nacional. Os impactos estão relacionados com várias questões: a infraestrutura das escolas públicas não permite dar suporte para os docentes; os professes não tiveram tempo para se preparar, fazer cursos, refletir sobre as metodologias ativas e adequadas a essa conjuntura; atrelado a isso, entra a precariedade do trabalho docente, com professores que estão sobrecarregados, sem equipamentos e internet de

qualidade. Os alunos também sofrem por não terem um bom celular ou computador. A educação está passando por um momento nunca visto antes. Portanto, em suma, a palavra desafio resume esse contexto imerso em complexidades que proporcionou grandes impactos para a educação.

A práxis educativa nas escolas do campo deve partir de uma organização de todos que fazem parte do conjunto pedagógico que compõe a escola. Conforme o MEC, um dos documentos voltados para a educação do campo, intitulado “Referências para uma Política Educacional de Educação do campo”, esclarece que os princípios pedagógicos construídos no espaço escolar não devem se restringir apenas à sala da aula, havendo outros conhecimentos que precisam ser introduzidos às formas de produzir a agricultura no assentamento, a família, a cultura, e o próprio papel dos movimentos sociais nesse contexto (MEC, 2003).

Doravante, as práticas educativas devem estar firmadas, sobretudo nos princípios da educação popular que dão sustentação à educação do campo. Esse é um direito garantido constitucionalmente e está presente no parecer CNE/CEB 1/2001, na resolução CNE-CEB 1/2002, no PRONERA e no decreto 7.352/2010, que dispõem das políticas públicas voltadas para a educação do campo. Assim sendo, identificamos, nas falas dos professores, através das entrevistas, que eles têm essa concepção. No entanto, há várias complexidades nos processos metodológicos e pedagógicos impulsionados com as aulas remotas.

5. 4 O PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM NA ESCOLA ZUMBI DOS PALMARES

Refletir a prática escolar no âmbito da educação do campo implica, antes de tudo, entender que nem sempre a relação ensino e aprendizagem ocorre facilmente. Segundo Carvalho et al. (2018), ensinar é um processo complexo e exige um conjunto de conhecimentos, envolvendo, da mesma forma, a maneira como se estuda e aprende, de modo a refletir como e se os alunos estão compreendendo. Dessa forma, é importante os professores fazerem uma autorreflexão, a fim de identificar quais os principais problemas e a dificuldades dos discentes, para promover uma prática que atenda às necessidades desses sujeitos.

O processo de ensino-aprendizagem é extremamente significativo, pois é através desse meio que construímos e compartilhamos conhecimentos. No entanto, nas escolas do/no campo, esse procedimento deve fazer uma interligação entre a prática realizada no cotidiano escolar e os saberes dos alunos. Para isso, dominar os conteúdos curriculares das disciplinas por si só não é suficiente, mas, em cima disso, exige um conjunto de experiências do professor ao longo da sua formação e vivência na realidade que a escola está inserida. Arroyo (2017) nos alerta que

devemos entender que a educação precisa ser compreendida como mecanismo de formação e transformação humana.

Nesse sentido, a efetividade do ensino-aprendizagem na Escola Zumbi dos Palmares está pautada em aulas tradicionais combinadas com aspectos pedagógicos ligados a educação do campo. A explicação para isso, portanto, está relacionada às aulas que se restringem às atividades escritas. Logo, na conjuntura atual, não há diálogo entre aluno e professor para construir uma aprendizagem que associe os saberes camponeses aos conhecimentos universais. Essa versão não é a única e cabe dizer que o fazer pedagógico dos docentes não é organizado por eles ou pela escola, muito porque é preciso seguir as orientações da secretaria da educação.

Garantir escolas e acesso para o povo do campo não significa qualidade, mas apenas o cumprimento da lei. Ora, a melhor maneira de compreender esse processo é considerar que, muitas vezes, essa educação realizada na escola torna-se uma cópia do modelo urbano. Em seguida, na análise das entrevistas vamos entender como ocorre esse processo na escola pesquisada. Desse modo, ao perguntar sobre o ensino-aprendizagem, os professores responderam o seguinte:

Gosto de trabalhar com os alunos de forma a desenvolverem esse raciocínio lógico, de relacionar os problemas, na prática. O aluno em poder ver aquilo e tocar, é muito melhor do que só o professor pronunciar e falar durante as aulas, então a aprendizagem ali acontece de forma simples e quando eles percebem que um colega diz algo na participação o outro já lembra e começa a participar também, por exemplo, vamos ali fora na escola, aí sai todo mundo e eles observaram aquele espaço ali do pátio. Levei as crianças para lá e perguntei o que vocês estão vendo? Elementos da natureza, árvores e plantas, eles falaram. Mas, vamos ver o que mais vocês conseguem ver, há, professor, eu estou vendo lixo aqui (Professor 1, 2021).

Porém, essa questão da aprendizagem, atualmente, não sei se está sendo realmente efetiva, a gente, professores sempre comenta, não sei se só na minha turma, mas, muitos alunos não entram em contato para tirar dúvidas. Então, você envia as atividades para a semana inteira e não tem um aluno que chegue até você para tirar uma dúvida, é estranho isso né? Mas as atividades estão voltando, não sei como eles estão fazendo, mas, estou fazendo a correção dessas atividades escritas (Professor 1, 2021).

Percebemos, na fala do professor 1, duas realidades distintas. Primeiro, nas aulas presenciais, a aprendizagem ocorre de forma mais prática, aplicando os conteúdos a partir do cotidiano e da observação da paisagem, cujo objetivo é estimular a participação dos discentes e o diálogo com o professor, de modo a construir uma ponte entre o conhecimento teórico e prático. Na segunda parte, o docente destaca uma problemática muito presente no ambiente

virtual, uma vez que as aulas remotas se resumem em atividades escritas, isto é, uma educação conteudista e instrumentalizada.

A professora 2 destaca suas preocupações em relação às aulas remotas, exatamente por não existir um vínculo de reciprocidade entre professor, aluno e pais. Para a docente, as aulas presenciais permitiam fazer uma autorreflexão da sua prática, em outros termos, se estava sendo eficaz no aprendizado dos discentes. Por outro lado, os pais desenvolviam um papel significativo para dar o retorno esperado.

É difícil visse, de fazer esse paralelo, enquanto eu estava na sala de aula eu produzia meus materiais didáticos lúdicos para trabalhar com eles, eu, ficava sempre na perspectiva né? De certa forma, a gente tinha um apoio dos pais e eles iam lá e falavam do que precisavam qual era a dificuldade que seu filho tinha. Era diferente, tínhamos um contato mais próximo com os pais e com os alunos e podíamos falar dos acertos e erros desses alunos. Já de forma remota a gente não consegue, então, a gente tenta amenizar porque quando estou na sala percebo quando tenho que melhorar, mas quando estou fora da sala de aula se eu não ajudar o pai a mãe, os alunos não vão fazer a tarefa. As aulas remotas vêm sendo difícil, porque não temos como explicar o conteúdo, quando gravamos um áudio não pode ser muito longo, porque os pais já reclamam e um áudio de dois minutos, cinco minutos dificulta explicar (Professora 2, 2021).

Na fala da docente, também é possível compreender que o ensino-aprendizagem, nesse contexto, está imerso em complexidades e desafios no fazer docente e na forma como os alunos estão aprendendo. Nesse sentido, entendemos que houve um rompimento de um ciclo que vinha sendo construído entre aluno e professor nas aulas presenciais. Já a professora 3 destaca vários problemas e um deles se refere às dificuldades de leitura que se acentuaram com as aulas remotas, por não haver a intervenção docente. Atrelado a isso, outras lacunas surgem com a falta de aparelhos e internet de qualidade: “É difícil né? Os alunos têm dificuldade de ler, não tem esse contato com o professor, muitos pais não têm internet e a maioria são semianalfabetos. Os alunos fazem as atividades erradas porque não tem nenhuma ajuda” (Professora 3, 2021).

Outro fator que também pode ser considerado e foi colocado pela docente é o fato de os pais serem semianalfabetos, fazendo com que essa situação seja ainda pior. Esse é um grande empecilho, que dificulta os discentes realizarem as atividades solicitadas ou propiciando que façam de forma errada. A professora 4, assim como os outros docentes, expressa as dificuldades de trabalhar no ambiente *on-line*, tanto para o docente que deve rever suas práticas, como para os discentes. Ademais, ela não tem como acompanhar o desenvolvimento desse aprendizado.

O processo de forma presencial, é muito mais fácil, mas estamos de forma remota e é tudo muito novo para os alunos e também para os professores trabalharem dessa forma, até porque para passar os conteúdos para eles é mais difícil com uso de tecnologias. Então, tem alguns que falam: professora, eu não fiz aquela tarefa porque não entendi. Se fosse de forma presencial passaria o conteúdo, estaria ali explicando, tirando as dúvidas e tentando passar o conhecimento. Já de forma remota, não tem como está a todo momento com eles. Assim, é um momento que estamos aprendendo, ano passado foi muito difícil e esse ano, já estamos conseguindo se adequar melhor (professora 4, 2021).

Pode-se observar que o desafio mais complexo na práxis dos professores da escola Zumbi dos Palmares, na nossa visão, está relacionado principalmente com a conectividade. Foi relatado que muitos alunos não têm acesso a uma internet de qualidade, enquanto os docentes têm dificuldades em utilizar as ferramentas tecnológicas no ensino. Da mesma forma, os discentes sentem necessidade das aulas presenciais. Cabe ressaltar que a educação incisiva acentua a invisibilidade dos sujeitos do campo, negligencia o ensino e demonstra o quanto as desigualdades estão muito presentes, sendo evidenciadas na pandemia.

Por outro lado, é preciso que os docentes procurem caminhos para atuar nessa realidade pandêmica. Para Freire (2011), é necessário o professor buscar novas possibilidades para romper com esse modelo de educação bancária, no qual é depositado o conhecimento. No entanto, as aulas remotas dificultam a relação educador-educando no desenvolver de uma educação problematizadora. É pertinente trazer à tona que a educação do campo não está ausente do ensino conteudista que se sobressai aos princípios educativos da educação popular, defendida pelos movimentos sindicais e os sujeitos do campo.

Outro aspecto relevante a ser evidenciado, a melhor maneira de compreender esse processo, é considerar que os saberes empíricos do cotidiano dos educandos do campo devem estar correlacionados com os conteúdos trabalhados na sala de aula. Os professores, enquanto sujeitos atuantes nesse espaço e nos processos de ensino-aprendizagem, devem formar pessoas capazes de criar novos conceitos e entender que fazem parte das ações econômicas, políticas e sociais (MENEZES, 2017). É exatamente o caso de que todos são responsáveis pelas dinâmicas que movimentam a sociedade.

Doravante, é importante discutir e trabalhar conteúdos pedagógicos que visem à sustentação da identidade desses sujeitos. Todavia, são essas crianças e jovens que estarão, futuramente, à frente da luta para defender seu território e manter sua identidade. Acreditamos que os conhecimentos trabalhados nos processos metodológicos e pedagógicos desenvolvidos na escola local, caso estejam dentro das necessidades dos assentados, poderão contribuir para a

formação de cidadãos mais conscientes de seus direitos e deveres na sociedade. Para isso, a educação deve estar baseada em princípios emancipatórios.

Então, quais conteúdos estão sendo trabalhados na escola Zumbi dos Palmares? O saber escolar deve ser abordado a partir do contexto dos educandos somado aos conhecimentos específicos de cada área, sejam Português, Matemática, História, Geografia, Ciências etc. Freire (1987, p. 101) nos alerta que “a investigação do pensar do povo não pode ser feita sem o povo, mas com ele, como sujeito de seu pensar”. O autor supracitado nos faz refletir que os saberes do povo do campo devem interagir com as disciplinas, para que o conhecimento seja construído junto a esses sujeitos e não sem eles.

É interessante salientar que as brincadeiras, a sociabilidade, o trabalho no campo, o que consomem, como seus pais cultivam a lavoura e por quanto vendem esses produtos, tudo isso faz parte do cotidiano e devem estar integrados aos conteúdos curriculares. Conforme as Diretrizes Curriculares da Educação Campo (2006, p. 46), “Na escola, a criança necessita aprender mais sobre os diferentes tempos e lugares, sobre os homens dos diferentes lugares e tempos”. Nesse sentido, as crianças assentadas têm a percepção de limites entre os lotes, das estradas e vias de dominância pública, a localização da escola, ou seja, existe uma noção empírica de tempo e lugar que faz parte do seu cotidiano. Os novos saberes e conhecimentos que surgem dessas relações devem fazer parte da educação desses sujeitos.

Sobre a Escola Zumbi dos Palmares, a mesma trabalha com temas geradores e, em cada bimestre, é abordado um assunto diferente, por exemplo, a história da conquista do assentamento, movimentos sociais, agricultura, meio ambiente etc. No entanto, verificamos que nem sempre é possível fazer uma correlação com os conteúdos curriculares, considerando que as aulas remotas dificultam essa contextualização. A seguir, na fala dos professores, entenderemos melhor esse processo. Ao ser perguntado sobre quais seriam os conteúdos trabalhados e se estariam relacionados com a educação do campo, o professor 1 ressaltou que:

Português e Matemática, você, sabe que, infelizmente, não dá para trabalhar é mais àqueles conteúdos que trabalha em todas as escolas. Essa questão interdisciplinar, o que é mais fácil da gente trabalhar o contexto da criança é a Geografia, Ciência, História que a gente trabalha a cultura. Então, com os alunos do 4º e 5º ano, trabalho a história do assentamento, assim eu não falo, mas espero que eles falem, então se perguntar para eles o que tinha antes aqui? eles vão dizer que era uma fazenda e tinha gado. Por que eu trabalho muita essa questão dos elementos naturais e humanizados, que hoje, lá no assentamento existe mais os elementos humanos do que naturais. Não sei se é devido à minha pesquisa do mestrado, mas a Geografia que eu trabalho bastante, hoje, eu trago a relação cidade campo, mas friso muito o campo, o está no campo, quem trabalha no campo e a produção. No assentamento

também há uma associação de mulheres elas trabalham com polpas e tem uma cooperativa que produz macaxeira a vácuo e eu trabalho tudo isso com os alunos e eles sempre comentam (Professor 1, 2021).

No relato do professor 1, percebemos um olhar diferenciado na organização dos conteúdos a serem trabalhados na escola. O docente pontua que prefere trabalhar assuntos que explorem os elementos naturais e humanizados presentes no assentamento, sempre frisando o campo enquanto espaço de vida, os sujeitos que o compõe e as formas de produção. O mesmo, ressalta que tenta fazer uma conexão com a realidade dos alunos ao abordar a conquista do assentamento e suas formas de desenvolvimento, utilizando como exemplo a cooperativa e a associação de mulheres. Todavia, é importante problematizar questões pertinentes da comunidade, já que esse contexto é parte essencial da formação e da aprendizagem dos educandos.

A professora 2 faz um paralelo entre as aulas presenciais e *on-line*, assim destacando que os conteúdos são trabalhados de acordo com os temas geradores. Entretanto, as aulas remotas a impossibilitaram de fazer essa correlação dos conhecimentos das diferentes disciplinas com os assuntos ligados à educação do campo.

Antes da pandemia até 2019, a gente vinha trabalhando dentro dos temas geradores, então trabalhávamos um tema gerador por bimestre e conseguíamos fazer uma interrelação se fossemos falar da reforma agrária, história do movimento da escola a gente colocava o conteúdo relacionado a este tema. Mas, durante a pandemia não estamos trabalhando com esses temas geradores, apenas com os conteúdos da grade curricular normal, dando sequência aos conteúdos didáticos dos livros e tentamos fazer com que se torne mais fácil para que os pais consigam ensinar seus filhos a fazerem as atividades impressas (Professora 2, 2021).

A partir da fala citada, entendemos que a pandemia provocou um distanciamento entre a prática docente e os saberes do campo, sobressaindo o ensino conteudista da grade curricular. Nesse sentido, a professora 3 também menciona que os conteúdos na escola são abordados com base nos temas geradores que compõem o currículo da Escola Zumbi dos Palmares. Em cada bimestre, é discutida uma temática diferente que envolve a realidade e as especificidades do campo: “Como conteúdo, a gente trabalha mais com temas geradores né? no 1º, 2º, 3º e 4º bimestre com temas geradores, por exemplo, tema agricultura, meio ambiente, história do assentamento” (Professora 3, 2021).

Vale ressaltar que esses temas geradores não substituem os assuntos das disciplinas tradicionais, na verdade, exigem que seja feita relação entre esses conhecimentos e a educação

do campo. Já a fala da professora 4 indica que ela segue os conteúdos exigidos pela secretaria da educação do município, mas adaptando para o contexto em que a escola está inserida. Outra pontuação feita pela docente diz respeito à turma da EJA, apesar de ser multisseriada e mesclada entre alunos que sabem ler e escrever e àqueles que não sabem. Muitos desses sujeitos participaram da luta pela terra e pela escola, então têm o conhecimento empírico, mas, infelizmente, as aulas remotas dificultam abordar tais saberes.

Após ser repassado os conteúdos pelo coordenador do município, faço meu planejamento, não saindo do que ele passou, mas tento passar para realidade de vida aqui, por exemplo, se vamos falar do São João, vou trabalhar com os alunos as comidas típicas no assentamento. Sempre trabalho algo que seja voltado para a realidade dos alunos daqui do campo. Baseado no currículo da escola, eu trabalho muito a história do assentamento, mas os conteúdos que vem pra trabalhar e o da secretaria da educação, então, eu tento colocar a luta, a conquista, os movimentos sociais e não deixo de trabalhar esses assuntos sempre orientado pela diretora e a coordenadora da escola. Hoje é mais difícil, porque você sabe, a turma da EJA é muito mesclada, uns sabe ler outros não e com as aulas remotas não têm como (Professora 4, 2021).

Os docentes, em suas indagações, ressaltaram a questão dos temas geradores como elementos essenciais para definir os conteúdos da educação do campo e introduzir nos seus planejamentos bimestrais. Segundo Tardif e Lessard (2013), cada indivíduo possui suas particularidades e os professores devem considerar essas diferenças. Dessa forma, os conteúdos precisam abranger o trabalho realizado pelas famílias e presente na comunidade, a relação campo e cidade, os elementos naturais, os movimentos sociais, a agricultura etc. Todavia, o espaço local é essencial para a aprendizagem que, inicialmente, deve partir da realidade do aluno.

Nas entrevistas, foi possível perceber que parte dos professores apresenta certa dificuldade e foca apenas nos temas geradores como obrigação por estar no currículo da escola. No entanto, a educação do campo não se resume apenas a esses temas. Na fala de alguns docentes, não foi possível identificar se abordam a realidade dos alunos a partir do trabalho da produção, do homem do campo etc. Apenas o professor 1 afirma fazer essa relação; os outros afirmam que contextualizam, porém com foco na história e na conquista do assentamento. O docente tem que ter essa consciência, mas não podemos simplesmente culpá-los, tendo em vista que eles não fazem parte desse contexto e isso dificulta trabalhar essa modalidade de ensino

Portanto, foram apresentados, nesse tópico, as principais dificuldades no processo de ensino-aprendizagem na Escola Zumbi dos Palmares. Os temas geradores trabalhados priorizam, sobretudo, as questões locais, contudo, tornaram-se um desafio diante das aulas

remotas. Em seus depoimentos, verificamos vários impasses ao abordar conteúdos que contemplem a realidade do campo, no atual formato das aulas. À vista disso, existe o distanciamento da sala de aula, as limitações provenientes da falta de recursos tecnológicos e do acesso à internet de qualidade. Essas questões vêm interferindo na forma como se ensina e como os alunos estão aprendendo.

Todavia, é pertinente salientar que nosso objetivo não é simplesmente criticar o ensino remoto e a distância, tendo em vista que o cenário que estamos vivenciando requer a apropriação de novas possibilidades. Felizmente, o atual formato da educação permite dar continuidade à escolarização mediada pelo uso de tecnologias, seja na educação básica ou superior, independentemente das dificuldades dos profissionais da educação e dos educandos. Doravante, é nosso papel evidenciar os pontos positivos e negativos, não deixando de ressaltar os desafios ocasionados por essa mudança repentina na educação, sendo possível observar, por meio das falas dos professores, as complexidades do ensino-aprendizagem nessa conjuntura.

Logo, as principais provações destacadas pelos profissionais da escola são a impossibilidade de acompanhar os processos educativos. Isso significa impasses na relação entre ensino e aprendizagem, principalmente nas aulas *on-line*. Portanto, fazer uma ponte entre a teoria e a prática é essencial para entender como está acontecendo o processo na sala de aula, entretanto passa por um planejamento, um uso de recursos didáticos, conteúdos, ou seja, uma ação na práxis. Entretanto, na conjuntura atual, apesar da possibilidade do uso, a pandemia acentuou as diferenças e as desigualdades, além de promover grandes impactos na prática docente, na aprendizagem e no cotidiano.

5.5 A EDUCAÇÃO DO CAMPO COMO FERRAMENTA DE RESISTÊNCIA E DESENVOLVIMENTO NO TERRITÓRIO CAMPONÊS

A educação do campo é um paradigma que não pode ser pensado apenas como mecanismo de alfabetização que se restringe aos conhecimentos básicos da sala de aula, vai muito além, pois comporta outras dimensões como a luta por terra, políticas públicas, dinâmicas econômicas, valorização da cultura, soberania alimentar e prática agroecológica como parte do processo de desenvolvimento do território camponês. Conforme Fernandes (2012), o território se constitui como lugar de vida e não apenas de produção. Nessa perspectiva, a educação é uma ferramenta de manutenção desse território, enquanto espaço político e geográfico.

Em vista disso, o ser camponês, seu modo de vida e sua identidade territorial, por conseguinte, são partes significativas do projeto educacional defendido pelos movimentos

socioterritoriais (CAMACHO, 2019). Dentro dessa questão, os assentamentos de reforma agrária são territórios conquistados através das disputas territoriais. Logo, a educação se constitui como dimensão desse território e ferramenta de desenvolvimento. Conseqüentemente, deve ser repensada e reafirmada como parte e não fora desse contexto. Todavia, os problemas socioeconômicos e educacionais são dois fatores que estimularam a materialização da educação do campo.

Outra questão significativa que define a educação do campo é se constituir enquanto instrumento político e social de resistência e reivindicação. Nesse sentido, o objetivo é lutar para desterritorializar o agronegócio e reterritorializar o camponês, cujo propósito também está vinculado à necessidade de frear o avanço do capitalismo no campo. Arelado a isso, a luta do campesinato implica em defender seu próprio modo de produção e sociabilidade (BATISTA; VICENTE; MEIRA, 2010).

É relevante destacar que a solução dos problemas sociais não está apenas na distribuição de terras, mas há uma necessidade da implantação de projetos e políticas que possibilitem o desenvolvimento dos novos territórios que surgem com a instituição de assentamentos. Por consequência, a educação é um dos fatores essenciais nesses processos e deve ser compreendida para além dos conhecimentos adquiridos no espaço escolar. Isto posto, deve comportar, sobretudo as dinâmicas sociais e territoriais, sejam na cidade ou no campo, além de promover o reconhecimento dos valores e especificidades dos sujeitos camponeses.

Esses aspectos nos fazem refletir as seguintes questões: qual o sentido da escola no assentamento? qual a importância da escola e das práticas pedagógicas para a manutenção e desenvolvimento desse território? As discussões apresentadas nos tópicos anteriores nos dão uma dimensão de que o sentido da Escola Zumbi dos Palmares perpassa o espaço físico. É como nos adverte a diretora da respectiva unidade escolar:

O estar na nossa escola é pautada em uma luta. Só para vocês terem uma ideia, a escola hoje não é 100% do jeito que a gente quer, mas, é uma conquista tão grande ter esse espaço dentro do assentamento, não é só o espaço físico, é o espaço ideológico, pedagógico, político e manutenção da identidade Sem Terra (Depoimento da diretora, 2021).

Uma prova disso é que, quando ocorreu a ocupação da fazenda, em 2001, e esse território se tornou acampamento, uma das primeiras pautas a serem discutidas foi um espaço de acolhimento das crianças. O propósito foi dar continuidade ao processo de aprendizagem e alfabetização, mas também manter a identidade Sem Terra, o vínculo dos sujeitos com o seu território. De acordo com Camacho (2019), a educação do campo surgiu como um projeto de

ensino no espaço rural, porém ligado a um modelo de desenvolvimento que valoriza a modo de vida, a produção sustentável, o trabalho e a cultura. Assim sendo, a escola não é um espaço isolado, mas está articulada com a organização política e ideológica do assentamento, de modo a promover uma formação crítica dos processos que ocorrem na sociedade.

Segundo Arroyo (2017), o campo sempre foi visto com olhares de descaso e as escolas, conseqüentemente, são excluídas. Isso resulta na falta de infraestrutura, políticas públicas que funcionem e um currículo que se adeque a esta realidade, dificultando a escolarização e a formação de uma consciência crítica e emancipadora. Nesse sentido, a educação assume o caráter de capacitar mão de obra, para atender ao mercado. Portanto, ter acesso a uma educação diferenciada, correlacionada com a identidade e um projeto de desenvolvimento para o campo, é uma das prioridades dos movimentos sociais (KOLLING; NERY; MOLINA, 1999).

No entanto, educação não é a solução para todos os problemas no campo, mas, em um sentido amplo, desempenha o papel de formar para transformar, além de romper com a internalização do campo apenas como espaço de produção. Não obstante, deve estar voltada, sobretudo, para a orientação e a emancipação dos indivíduos diante das dimensões sociais. A escola assume uma função importante na alfabetização, conciliar o trabalho manual ao intelectual, abordar os deveres e direitos desses sujeitos, como cidadãos que fazem parte da sociedade, na valorização da agricultura camponesa e da preservação do meio ambiente.

Na outra ponta, mas não desconexas, estão as propostas pedagógicas que devem assumir um papel significativo nesse processo de desenvolvimento. Nessa perspectiva, nos depoimentos dos professores, podemos compreender a relevância da relação entre escola e comunidade. A fala do professor 1 destaca o papel da escola e da prática docente à medida que contribuem para manter o vínculo desses sujeitos com o assentamento. Assim, a permanência dessas pessoas, a valorização do ser camponês, o cultivar e o cuidar da terra para o seu sustento são formas de manter esse território vivo.

Eu creio que, justamente, a permanência dessas pessoas, então isso já foi discutido em sala de aula, porque os filhos dessas pessoas não permaneceram na terra, foram para outros lugares como São Paulo e Rio de Janeiro em busca de emprego, não queriam trabalhar e tirar o seu sustento ali do campo, foram as primeiras famílias né dali. Hoje já percebemos essas pessoas voltando pra cá. Até tentam a vida em outro lugar em busca de emprego, mas terminam depois voltando. Desde 2017, que trabalho na escola e não vejo ninguém sair para procurar trabalho em outro estado ou cidade. As crianças e adolescentes permanecem lá e isso é sinal de que o assentamento está se desenvolvendo e que nós, professores, estamos dando algumas contribuições aos alunos (Professor 1, 2021).

A professora 2, ao ser questionada se a escola contribui para o desenvolvimento do assentamento, ressalta, em sua fala, a importância da relação entre escola e comunidade. Ademais, ela assinala a falta de trabalho coletivo, maior envolvimento e participação dos familiares no espaço escolar, apontando que os seus saberes empíricos também são fontes de conhecimentos e contribuem para manter a identidade campesina junto aos filhos.

Contribui sim, não somente a escola tem esse envolvimento com a comunidade, mas, a comunidade com a escola. Quando convidamos os pais para uma palestra eles falam: como vamos da palestra se não sabemos de nada? Os conteúdos, eles não sabem e isso é normal, a gente estuda para dá aula, mas eles têm o conhecimento de vida para repassar para os alunos e seus filhos e é isso que a gente quer na escola, mas eles não contribuem. Se os alunos vissem seus pais ali dando testemunho de luta e conquista seria muito melhor e estaríamos fazendo uma educação voltada para o campo e não estaríamos pensando no futuro apenas em um bom emprego, até porque no campo não tem somente a enxada, uma foice, um trator para cortar a terra, não! Tem outras profissões como agrônomo, veterinário e que pode contribuir para o desenvolvimento desse espaço. Podemos está trabalhando essas profissões e que podem ajudar no assentamento e fazer parte até da associação e da cooperativa (Professora 2, 2021).

A professora 2 acrescenta sobre o estereótipo de que no campo existe apenas o trabalho com a terra; longe disso, encontram-se várias possibilidades. Em suma, o objetivo da educação do campo não é forçar os alunos a permanecerem no campo e trabalharem na terra, com agricultura, enxada e foice, mas construir uma consciência de que o campo não é um espaço atrasado (CALDART, 2012). Dessa maneira, fazê-los perceber a importância de valorizar sua identidade e contribuir para o desenvolvimento do seu território. É por isso que as práticas dos professores são importantes e devem formar para transformar em uma visão crítica.

Já a professora 3 destaca que a escola contribui para o desenvolvimento do assentamento, no sentido não só de manter a luta viva nas crianças, mas, sobretudo, a importância da terra nesse processo.

Contribui, o pessoal sempre vem né conversar, fazer reuniões e às vezes a gente sai para fazer aula de campo, explicando sobre a história do assentamento, o que planta no assentamento e a importância que ainda tem à terra (Professora 3, 2021).

Em síntese, a identidade e a realidade de quem vive e trabalha na terra surge como elemento notável na fala da professora 3, tendo em vista que muitos desses sujeitos do Assentamento Zumbi dos Palmares depende dela para a sobrevivência. De acordo com Ribeiro (2015), a terra é um espaço de produção que viabiliza o trabalho, a produção de alimentos, a

criação de animais e moradias. Desse modo, é essencial para a vida do ser humano. Então, os professores como cidadãos e formadores de cidadãos devem ter a dimensão de que a prática docente precisa contemplar e valorizar essas especificidades.

Já a professora 4, diferente da professora 2, demonstra, na sua fala, que existe uma relação coletiva que resulta em uma interação entre escola-assentamento-movimento, enquanto elemento essencial para dinamizar e contribuir para o desenvolvimento do assentamento. A Escola Zumbi dos Palmares não está em um espaço neutro e não pode estar distante do contexto camponês, da luta e das formas de produção e reprodução desses sujeitos.

Sim, eu acredito que a Escola Zumbi, ela contribui sim! A escola sempre tenta trabalhar em conjunto com o assentamento, a cooperativa e associação de mulheres, pois sempre houve esse vínculo entre escola-assentamento-movimento. Assim, não é só a escola do campo, é um conjunto que movimenta o assentamento. Então, a escola Zumbi, não é uma escola individual, mas, sempre trabalha na coletividade. Meus alunos, são eles quem produz aqui no assentamento e envia para a cooperativa e vende em outros lugares, então, a gente procura trabalhar esse desenvolvimento, sempre ensinar pra eles a importância da agricultura e acredito que eles são bem entendedores desse assunto. Tudo é trabalhado em conjunto, sempre fazendo essa relação com o que acontece no assentamento (Professora 4, 2021).

A visão dos docentes foi muito positiva, especificamente em relação à contribuição da educação do campo para o desenvolvimento da comunidade, além de ser uma ferramenta de resistência, tendo em vista que a escola faz parte das experiências da luta do MST por terra e educação. No entanto, é importante ressaltar que, na análise das falas dos professores, ao longo desse trabalho, entendemos que tentam encaixar-se, defender e entender os princípios no quais a escola está posta. No entanto, eles não têm a vivência no assentamento. Os processos pedagógicos, em alguns momentos, resumem-se em trabalhar a história e a conquista do assentamento, contudo, uma educação transformadora não se resume a isso.

A educação do campo é um paradigma complexo e deve ser analisado e compreendido a partir de um diálogo que interliga as relações sociais que constituem os aspectos econômicas, culturais e políticos que compõem a comunidade (CALDART, 2012). Dessa forma, a vivência e o fazer parte são elementos significativos para construir o conhecimento junto aos saberes dos discentes no ambiente escolar, em uma perspectiva interdisciplinar. Os processos pedagógicos estão além da regência, exigem a necessidade de construir uma relação entre professor-escola-comunidade, apesar de ser desafiador.

Outro ponto relevante que não poderíamos deixar de citar é o Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE), garantido pela Lei nº 11.947, de julho de 2009, cujo objetivo é

atender às necessidades nutricionais dos alunos na educação básica, além de promover o desenvolvimento econômico e sustentável local (BRASIL, 2009). Nesse sentido, 30% da verba destinada para a merenda escolar deve ser proveniente da agricultura familiar. Entretanto, segundo a diretora, “o PNAE é uma das pautas do assentamento, já que a prefeitura não atende a essa demanda, principalmente, a compra direto do assentamento, pois, onde produz tem tudo”.

A discussão colocada pela escola e o assentamento em questão é exatamente por não estarem sendo atendidos dentro dos aspectos que o programa propõe. Infelizmente, o poder municipal, por interesses próprios, dificulta esse processo. Desse modo, a diretora destaca o seguinte:

Tem uma agroindústria no município de Mari, que produzia polpa de frutas para as escolas, assim como o objetivo é o desenvolvimento local, a prefeitura também tem que ter entendimento e promover isso não dificultar né? E aí teve um período acho que foi em 2019, os agricultores daqui, junto com os agricultores do Assentamento Tiradentes, perderam a licitação por conta um “item” que não foi divulgado no processo de licitação e isso fez com que os agricultores não conseguiram participar, então, quem ganhou foi uma agroindústria de outra cidade (Depoimento da diretora, 2021).

Segundo a diretora, em seu depoimento, existe um processo burocrático para os agricultores participarem das licitações que podem dar o direito de fornecer alimentos para as escolas, através do PNAE. Entretanto, o município dificulta quando, na verdade, deve promover. Então, existe uma lei e é inadmissível que ela não funcione como deveria. O Assentamento Zumbi dos Palmares tem uma agroindústria que produz macaxeira a vácuo, em que são cultivados hortaliças, batata-doce, frutas, feijão etc. Se a comunidade tem capacidade de atender a tal demanda e pode viabilizar nos requisitos legais, é importante o poder público municipal contribuir com esse desenvolvimento local; assim, a escola também ajuda sua comunidade.

Ainda segundo a diretora, a merenda na escola vem em parte de produtos do PNAE, porém não é comprada dos moradores do assentamento, e sim de outros produtores. Na Escola Zumbi dos Palmares, o programa não está sendo executado como deveria e enfrenta ordens diversas, sejam com a burocracia da documentação exigida, com falta de compromisso do poder público, falta de diálogo com os agricultores, preconceito com os produtores assentados etc. Todavia, detectou-se que o PNAE pode acarretar impactos positivos na produção, na renda e condição de vida dos assentados, mas são muitos entraves que resultam em obstáculos na sua implementação.

Logo, é primordial haver uma conexão estabelecida entre a Escola Zumbi dos Palmares e o assentamento, de modo a estabelecer uma organização coletiva. Portanto, ao longo desse tópico, identificamos que a educação do campo na escola analisada é uma dimensão imprescindível e auxilia no desenvolvimento do campo. Doravante, os processos metodológicos e pedagógicos devem ser pensados em consolidação com as formas de produção e reprodução dos sujeitos que compõem esse território campesino. Dessa forma, o ensino-aprendizagem deve valorizar e trabalhar, sobretudo, a identidade, o modo de vida, o ser camponês e a importância do campo como espaço para além da produção de mercadoria, que se estabelece em um conjunto de relações sociais e ideológicas.

5.6 SUGESTÕES EDUCATIVAS NO ÂMBITO DA AGROECOLOGIA PARA A ESCOLA ZUMBI DOS PALMARES

Nos princípios que fundamentam a educação do campo, está a preocupação com o meio ambiente, demonstrando, de tal modo, uma forte relação com a agroecologia, tendo em vista ser um paradigma que contribui para uma nova visão dos agroecossistemas. Segundo Gubur e Toná (2012), o conceito de agroecologia surgiu por volta da década de 1930, porém, essa discussão intensificou-se nos anos 1980, cuja visão está voltada, sobretudo, para o desenvolvimento de uma agricultura sustentável que leve em consideração as dimensões socioculturais, socioeconômicas e ecológicas.

A agroecologia nasce em contradição ao modelo agrícola convencional, conhecido como agronegócio. Doravante, na década de 1970, surgiram vários pacotes tecnológicos que ficaram conhecidos como revolução verde, havendo a implementação de inovações e técnicas agrícolas modernas. Para Ribeiro (2017), a agricultura capitalista tem provocado grandes impactos na sociedade e no meio ambiente, tendo em vista, o aumento desordenado do uso de agrotóxicos, cultivo de monoculturas como soja, cana-de-açúcar e milho, além da tecnologia de semente transgênicas.

Dessa forma, a agroecologia é antagônica ao agronegócio e, ao mesmo tempo, é uma alternativa na construção de conhecimentos que possibilitem uma nova relação entre o ser humano e a natureza (CALDART, 2015). Não obstante, a educação do campo assume, dentro desse cenário, um papel significativo no desenvolvimento territorial dos assentamentos de reforma agrária. Destarte, é imprescindível considerar as dimensões sociais, econômicas e promover estratégias de produção sustentável nesses espaços. Assim sendo, a importância da agroecologia como uma proposta educativa é entendida no sentido de pensar um ensino que

esteja comprometido com uma consciência política, ecológica, organizacional e produção de alimentos (GUHUR; TONÁ, 2012).

Dessa forma, pensar esse paradigma na Escola Zumbi dos Palmares emerge como possibilidade de construção de uma prática de ensino contextualizada com as questões sócio-econômico-ambiental do assentamento em uma perspectiva problematizadora e dialógica. A agroecologia, como um princípio da educação do campo, permite o compartilhamento de saberes entre os professores, alunos e a comunidade baseado no contexto vivenciado. Essa é uma possibilidade de gerar discussões em torno da manutenção de uma produção sustentável e importância da soberania alimentar. Outro aspecto é a necessidade de abordar os impactos cometidos pelo uso excessivo de agrotóxicos, visto que é um dos principais causadores de contaminação do solo e dos lençóis freáticos, além de problemas de saúde (CUNHA, 2011).

O assentamento Zumbi dos Palmares tem uma área de preservação ambiental de 20%, da flora, fauna e veios de água (LORENÇO, 2014). Uma das características desse território é a produção de alimentos orgânicos, além de ser bem diversificada em termos de produtos: geralmente, os moradores cultivam feijão, frutas, hortas, macaxeira, batata etc. De acordo com alguns moradores, é proibido o uso de qualquer tipo de veneno no assentamento e, conseqüentemente, é fortemente combatido pelos representantes do movimento, pois o objetivo é produzir alimentos saudáveis e contribuir com a preservação do meio ambiente.

A produção é feita de forma manual, ou seja, usam ferramentas como enxadas, foice e, em alguns casos, trator para preparar a terra. Já as hortas são irrigadas com sistema de gotejamento (LORENÇO, 2014). Em relação aos cuidados com a lavoura para evitar pragas, é utilizado defensores agrícolas naturais produzidos pelos próprios moradores. Essa preocupação em produzir alimento saudáveis influencia diretamente na qualidade de vida dos habitantes do assentamento e das pessoas que compram e consomem esses produtos.

As experiências e os saberes locais que permitem ter essa consciência de cuidar da terra, do meio ambiente e produzir alimentos saudáveis abrem margens para desenvolver práticas agroecológicas a partir da própria vivência dos alunos. O assentamento é rico em possibilidades que permitem construir conhecimentos com vertentes agroecológicas, além do enfoque sobre desenvolvimento sustentável, no contexto em que a escola está inserida. Para isso, deve ser considerado os conhecimentos tradicionais dos assentados em relação à forma como produz os alimentos orgânicos, à conservação dos veios de água, à preservação de áreas ambiental, a que tipo de sementes utilizam, à preparação e à fertilização do solo.

As figuras 12 e 13 se referem ao cultivo de uma horta orgânica no assentamento. De acordo com o morador, dono da horta, o cultivo é para a subsistência da família e o excedente

é comercializado na feira livre de Mari e em outros municípios vizinhos, além de ser destinado ao PNAE. Assim, a produção local e a comercialização geram desenvolvimento econômico para as famílias que trabalham com a agricultura em seus lotes.

Figura 12 - Horta orgânica cultivada no Assentamento Zumbi dos Palmares.



Figura 13 - Horta orgânica cultivada no Assentamento Zumbi dos Palmares.



Fonte: Arquivos da autora, 2019.

Segundo Stedile e Carvalho (2017), o MST, junto às escolas do campo, vem lutando para implantar a agroecologia nos currículos enquanto disciplina na educação básica. Entretanto, é um processo que exige estrutura, formação de professores e projetos que viabilizem organizar e cultivar hortas nas unidades escolares. A horta é uma sugestão de prática educativa que poderia ser desenvolvida na unidade escolar pesquisada, pois permite trabalhar de forma interdisciplinar e transdisciplinar ao abordar os conhecimentos agroecológicos com os conteúdos das disciplinas, principalmente Geografia e Ciências. Desse modo, pode contribuir no processo de ensino-aprendizagem, porém exige trabalho coletivo, planejamento, formação dos professores e contribuição da comunidade.

Através da agroecologia, pode ser trabalhado, com os discentes, atividades que envolvam o manejo do solo, compreender sua estrutura física, a presença de vida, fertilidade, nutrição, respeito à natureza e entender os agroecossistemas. Outro aspecto importante é a necessidade de construir uma consciência crítica nos alunos desde cedo acerca da relevância para a sociedade em produzir alimentos saudáveis a partir de uma formação humana (CALDART, 2015). Dessa forma, é necessário o discente entender que o uso de produtos químicos, neste caso, os agrotóxicos, podem trazer sérios impactos, não só para o meio ambiente, mas para a saúde do ser humano.

No entanto, o manejo de hortas não é pensado nesse tópico como uma solução para todos os problemas educacionais na Escola Zumbi dos Palmares, longe disso, ele é entendido

como uma possibilidade de prática pedagógica e pode ser aplicado como uma ferramenta de ensino que permite trabalhar com os discentes a importância de produzir alimentos orgânicos, da sustentabilidade, da compreensão dos agroecossistemas e da aproximação com o contexto social, cultural, econômico e dos saberes que esses sujeitos já conhecem no âmbito familiar. É um ponto de partida para construir uma consciência crítica com os alunos, pois é um dos aspectos que estão dentro das propostas e dos princípios defendidos pela educação do campo.

Portanto, entendemos que a agroecologia vai além de uma forma de produção, mas é um modo de vida. A horta como atividade educativa possibilita o desenvolvimento de práticas pedagógicas que relacionem teoria e prática. Por outro lado, permite haver uma aproximação dos discentes com a realidade do trabalho no campo e inclusão da cultura camponesa, tendo em vista que esses saberes e fazeres no campo vêm sendo substituídos com a inserção de novas tecnologias através do agronegócio, modelo capitalista de produção.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa se insere na discussão em torno da educação do campo como ferramenta de luta e valorização do modo de vida, cultura e identidade. Desse modo, as práticas metodológicas e pedagógicas devem estar pautadas, em uma construção coletiva, assim considerada como dimensão importante para o desenvolvimento do território campestre. A luta por educação de qualidade é parte das reivindicações dos sujeitos do campo com aporte dos movimentos sociais, pois, por muito tempo, estiveram às margens das políticas públicas. Conquistar escolas nos assentamentos de reforma agrária também se constitui como resistência à negação do campo, enquanto território e modo de vida.

Historicamente, a educação brasileira favorecia apenas uma parte da população. Assim, chegando tardiamente no campo, surge a chamada educação rural, pensada para e sem o povo, sem considerar suas especificidades, com estruturas precárias e salas multisseriadas que não atendiam às necessidades educacionais desses sujeitos. Nesse contexto, os movimentos sociais se articularam para reivindicar uma educação de qualidade. Dessa forma, surge em pauta a educação do campo, que logo se fez presente na agenda das políticas públicas nacionais. Esse é um direito garantido constitucionalmente e confirmado pela LDB de 1996, em seu artigo 28.

Por conseguinte, em conformidade com a LDB, foi instituído o Parecer CNE/CEB nº 36/2001, que deu respaldo à resolução CNE/CEB nº1/2002, que trata das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (BRASIL, 2002). Essa resolução foi uma grande conquista, por tratar das necessidades das escolas inseridas no espaço rural, adequando-se às particularidades e às diversidades dos sujeitos do campo. O decreto nº 7352/2010 também trouxe contribuições positivas para a política de educação do campo, exatamente por ampliar a oferta de educação em todos os níveis de ensino, desde o básico ao superior.

O paradigma da educação do campo também é uma questão política, tendo em vista que essa discussão surgiu no antagonismo existente entre dois territórios distintos na luta por poder no espaço rural. A educação assume um papel transformador dentro de uma sociedade injusta e repleta de desigualdades sociais em todos os aspectos, sejam educacionais, econômicos ou culturais. Contudo, apesar da instituição de resoluções, pareceres, decretos e a educação do campo ser considerada uma política pública, há vários obstáculos e desafios a serem rompidos. Historicamente, a educação é vista apenas com fins de formar trabalhadores capacitadores e não sujeitos emancipados. Assim, tornamo-nos reféns de um sistema alienador.

Entretanto, são as iniciativas dos movimentos sindicais, de gestores, coordenadores, professores, trabalhadores e trabalhadoras junto às comunidades que permitem que a luta por uma educação que forma e transforme persista no cenário atual. Várias unidades escolares espalhadas pelo país vêm desenvolvendo experiências educacionais, uma delas é a escola Zumbi dos Palmares, que tenta integrar no seu Projeto Político-Pedagógico os princípios que fundamentam a educação do campo. Todavia, a unidade escolar analisada enfrenta muitas dificuldades, pois é obrigada a seguir os padrões nacionais de educação.

Apesar das políticas públicas afirmarem que as escolas do campo têm autonomia para adequar seus projetos às necessidades e especificidades da realidade que está inserida, mesmo assim é um processo complexo. O sistema educacional é padronizado: por exemplo, temos a Base Nacional Comum Curricular, que estabelece habilidades e competências comuns a todos, dentro de um imenso território com múltiplas particularidades. Dessa forma, diante dos resultados obtidos e analisados, detectamos que as práticas pedagógicas desenvolvidas pelo corpo docente que constitui a Escola Zumbi dos Palmares têm fortes características de um ensino urbano, apesar de existir uma aproximação com a educação do campo. Doravante, entende-se que a escola analisada possui uma educação do campo e não no campo.

O estudo apontou que essa questão foi agravada com a pandemia, em decorrência das aulas remotas, pois o processo de ensino-aprendizagem está voltado para um ensino conteudista, em que não há diálogo entre aluno e professor. Dessa forma, no contexto atual, a Escola Zumbi dos Palmares enfrenta grandes desafios em trabalhar uma educação diferenciada, contextualizada com os saberes locais e promover uma leitura crítica de mundo. Constatamos um conjunto de problemas destacados nas falas dos professores, desde as desigualdades acentuadas com ensino remoto, a precarização do trabalho docente, a falta de acesso dos alunos aos aparelhos e a internet de qualidade, além dos docentes não dominarem os recursos tecnológicos etc.

Nessa direção, o principal empecilho foi a impossibilidade de os professores acompanharem os processos educativos. Deste modo, promoveu grandes impactos em suas práticas pedagógicas e em como os discentes estão aprendendo. Contudo, a conjuntura atual requer a mediação da educação através do uso de tecnologias no ensino. Doravante, esse formato de aulas permite dar continuidade a escolarização. Logo, identificamos pontos positivos e negativos em decorrência das mudanças repentinas, no entanto, imersas em complexidades.

Na análise das falas do conjunto pedagógico, também pontuamos a importância da escola enquanto dimensão essencial para o desenvolvimento do assentamento. Para isso,

percebemos a necessidade de práticas pedagógicas que valorizem a identidade Sem Terra, que discutam a relevância da agricultura familiar, os saberes camponeses, o trabalho coletivo, o modo de vida da comunidade e suas formas de produção e reprodução. Entendemos que a escola Zumbi dos Palmares é um território de resistência, construção de novos saberes, conhecimentos e transformação que se materializou na luta por terra.

Portanto, entendemos que a educação do campo é um espaço que vai além da alfabetização dos sujeitos camponeses e construção de currículos, mas se constitui como ferramenta de resistência e formação de cidadãos autônomos e libertos. Para isso, verificamos a necessidade de os professores refletirem sobre suas práticas pedagógicas e se contribuem para o desenvolvimento e manutenção do assentamento, enquanto território desses sujeitos. Desse modo, os processos metodológicos e pedagógicos devem estar firmados nos princípios educacionais defendidos pelos movimentos sociais e que fundamentam a educação do campo.

Todavia, os pressupostos apresentados nesta monografia não são conclusivos, mas abrangem margens para possíveis trabalhos posteriores a este, de modo a realizar uma análise mais profunda acerca da educação do campo e as práticas pedagógicas nas escolas do campo. Assim, os resultados obtidos e constatados nos levam a futuras pesquisas, para melhor entender as complexidades desse paradigma educacional, seus desafios, possibilidades e propostas de ensino que visem construir um conhecimento crítico e reflexivos acerca da importância e sentido das escolas inseridas em assentamentos de reforma agrária.

REFERÊNCIAS

- ABRAMOVAY, Ricardo. **Paradigmas do capitalismo agrário em questão**. São Paulo: Edusp, 2007. 296 p.
- ANDRADE, Arlete Fonseca de. **Cana e crack sintomas ou problemas?** Um estudo sobre os trabalhadores no corte de cana e o consumo do crack. 2003.186 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia Social) - Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2003.
- ARROYO, Miguel Gonzalez. **Outros sujeitos, outras pedagogias**. Petrópolis: Vozes, 2017. 336 p.
- ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salette; MOLINA; Mônica Castagna (Orgs). **Por uma educação do campo**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2008. 97 p.
- AZEVEDO, Márcio Adriano de. Política de educação do campo: concepções processos e desafios. In: NETO, Antônio Cabral. **Pontos e contrapontos da política educacional: uma leitura contextualizada de iniciativas governamentais**. Brasília: Liber Livros, 2007. 324p.
- BANDEIRA, Lourdes. Maria; SILVEIRA, Rosa. Maria; MIELE, Neide; Godoy. **Eu marcharei na tua luta: A vida de Elizabeth Teixeira**. João Pessoa: Editora UFPB, 1997. 212 p.
- BATISTA, Maria do Socorro Xavier; VICENTE, Dafiana do Socorro Soares; MEIRA, Iranete de Araújo. **Notas provisórias de uma pesquisa em curso: território e educação no campo da reforma agrária**. Anais VI Seminário Regional de Política e Administração em Educação do Nordeste, V Encontro Estadual de Política e Administração em Educação – PB, João Pessoa, 2010.
- BISPO, Roque Lessa. **Limites e possibilidades das práticas pedagógicas nas escolas multisseriadas no campo: um estudo em Dom Macedo Costa-Bahia**. 2018. 110.f. Dissertação (Mestrado em Educação do Campo) - Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, Amargosa - BA, 2018.
- BIZERRA, Ladjane Fidelis Felinto. **Práticas pedagógicas: aproximações dos princípios da educação do campo na Escola Vovó Vina, em Santa Rita-PB, João Pessoa – PB**. 2020, 118 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Educação da Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2020.
- BICALHO, Ramofly. Reflexões sobre o PROCAMPO – Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo. **Revista Ecos. Científica**, Rio de Janeiro, n. 45, p. 221-236. jan. 2018.
- BRASIL. Constituição de 1988. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Organizado por Brasília, DF: Presidência da república. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm> Acesso em: 01 de out. 2020.

BRASIL. **Decreto nº 7352, de 4 de novembro de 2010**. Dispõe sobre a política de Educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA). Brasília: Diário Oficial da União, 2010.

BRASIL. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – Inep**. Consulta ao Índice de Desenvolvimento da Educação Básica. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/ideb>. Acesso em: 02 de julho de 2021.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN)**, nº 9.394 de 1996, em seu artigo 28º.

BRASIL. **Ministério da Educação**. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2018.

BRASIL. **Ministério da Educação**. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Brasília: SECADI, 2012. 96 p.

BRASIL. **Parecer CEB/CNE nº 36/2001**. Brasília: MEC - Conselho Nacional de Educação de 004 de dezembro de 2001.

BRASIL. **Resolução CEB/CNE nº 01/2002**. Brasília: MEC - Conselho Nacional de Educação de 3 de abril de 2002.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 2/2008**- Brasília: MEC - Conselho Nacional de Educação de 2 de abril de 2008.

BRASIL. **Resolução/CD/FNDE nº 38 de 16 de julho de 2009**. Dispõe sobre o atendimento da alimentação escolar aos alunos da educação básica no Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE). Brasília: Diário Oficial da União, 2009.

BRASIL: **Parecer CNE/CEB nº 1/2006**. Brasília: MEC - Conselho Nacional de Educação de 2 de fevereiro de 2006. Curitiba (PR) | 28 de fevereiro de 2020.

BRITO, Tatiane Novais; FERNANDES, Marinalva Nunes; SANTANA, Jaime de Jesus. Educação do campo na conjuntura da pandemia: alcances, impactos e desafios. **Revista Brasileira de Educação do campo**, Tocantinópolis - TO, v. 5, p.1-26, nov. 2020.

BUAINAIN, Antônio Márcio. **Luta pela terra, reforma agrária e gestão de conflitos no Brasil**. Campinas: Editora da Unicamp, 2008. 342 p.

CALDAS, Ana Carolina. **Com fim do Pronera, Bolsonaro ataca educação dos povos do campo**. Brasil de Fato, 2020. Disponível em <https://www.brasildefato.com.br/quem-somos>. Acesso em: 25, de abril de 2021.

CALADO, Alder Júlio Ferreira. **Educação popular**. João Pessoa: Editora do CCTA, 2020. 239 p.

CALDART, Roseli Salete. A escola do campo em movimento: a educação básica e o movimento social do campo. In: ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Monica Castagna (Orgs.). **Por uma educação do campo**. 3. ed, Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. 211p.

CALDART, Roseli Salete. **Escolas do campo e Agroecologia: uma agenda de trabalho com a vida**, 2015, mimeo.

CALDART, Roseli Salete. O MST e a formação dos Sem Terra: o movimento social como princípio educativo. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 15, n. 43, p 207-224, 2001.

CALDART, Roseli Salete. **Pedagogia do Movimento Sem Terra**. 4. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2012. 448 p.

CALDART, Roseli. Salete; MUNARIM, Antônio; ROCHA, Eliene. Novais; MOLINA, Mônica. Castagna. **Fórum Nacional de Educação do campo – FONEC** Notas para análise do momento atual da Educação do campo. Seminário Nacional, 15 a 17 de agosto 2012.

CAMACHO, Rodrigo Simão. O território como categoria da Educação do Campo: no campo da construção/destruição e disputas/conflitos de territórios/territorialidades. **Revista Nera**, Presidente Prudente – SP, v. 22, n. 48, p. 38-57, 2019.

CAMACHO, Rodrigo Simão. **Paradigmas em disputa na educação do campo**. 2014. 809 f. Tese (Doutorado em Geografia) - Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente - SP, 2014.

CAMACHO, Rodrigo Simão; FERNANDES, Bernardo Mançano. Crítica acríica ao paradigma da educação do campo. **Práxis Educacional**, São Paulo, v. 13, n. 26, p. 49-73, 2017.

CAMARGO, Clarice Carolina Ortiz de; RICHTER, Leonice Matilde; MENDES, Rafael Martins; FERREIRA, Sirlei Aparecida Martins. Concepção de educação do MST: uma análise a partir da ANPED. **Revista. Educação Popular**, Uberlândia - MG, v. 13, n. 1, p. 36-52, jan./jun. 2014.

CNEC II - Conferencia Nacional por uma Educação do campo (Por Uma Política Pública de Educação do campo) Luziânia GO, ago.2004. (Declaração final) Texto avulso. CNEC I - **Conferência Nacional por uma Educação do campo**, Luziânia - GO, ago.1998. (Declaração final) Texto avulso.

CPRM, Serviço Geológico do Brasil. **Projeto cadastro de fontes de abastecimento por água subterrânea**. Diagnóstico do município de Guarabira. Estado da Paraíba, CPRM/PRODEEM, 2005. 10 p.

CUNHA, Geane Gonçalves de. **Análise do processo de formação do Assentamento Zumbi dos Palmares, Mari/PB**. 2011. Trabalho de conclusão de curso (Graduação em Geografia) Universidade Estadual da Paraíba, Guarabira - PB, 2011. 43 p.

D'AGOSTINI, Adriana. **A educação do MST no contexto educacional brasileiro**. 2009. 205 f. Tese (Doutorado em Geografia) - Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação, Salvador, 2009.

FERNANDES, Bernardo Mançano. **Construindo um estilo de pensamento na questão agrária: o debate paradigmático e o conhecimento geográfico**. São Paulo: UNESP, 2013.

FERNANDES, Bernardo Mançano. Educação do campo e território camponês no Brasil. In: SANTOS, Clarice Aparecida (Org.). **Por uma educação do campo: Campo-Políticas Públicas-Educação**. 7^a.ed. Brasília: INCRA/MDA, 2008. p. 39-65.

FERNANDES, Bernardo Mançano. Movimentos socioterritoriais e movimentos **socioespaciais**: contribuição teórica para uma leitura geográfica dos movimentos sociais. **Revista Nera**, Presidente Prudente – SP, v. 8, n. 6, p. 14-34, jan/jun, 2005.

FERNANDES, Bernardo Mançano. **Questão agrária**: conflitualidade e desenvolvimento territorial. In: BUAINAIN, Antônio Márcio (Org). Luta pela Terra, Reforma Agrária e Gestão de Conflitos no Brasil. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2008. p. 173-224.

FERNANDES, Bernardo Mançano; TARLAU, Rebecca. Razões para mudar o mundo: a educação do campo e a contribuição do Pronera. **Educ. Soc.**, Campinas - SP, v. 38, n. 140, p.545-567, jul/set, 2017.

FERNANDES, Bernardo Mançano. Educação do campo e desenvolvimento territorial rural. **Revista Nera**, Presidente Prudente – SP, v. 14, n. 18, p. 125-135, janeiro, 2011.

FERNANDES, Bernardo Mançano; MOLINA, Mônica Castagna. O campo da educação do campo. In: MOLINA, Monica Castagna; JESUS, Sônia Meire Santos Azevedo (Orgs.). **Contribuição para a construção de um projeto de Educação do campo**. Brasília – DF? Articulação nacional Por uma Educação do campo, 2006 (Coleção por uma Educação do campo n° 5).

FERNANDES, Bernardo. Mançano. Brasil: 500 anos de luta pela terra. **Revista da Associação Brasileira de Reforma Agrária (ABRA)**, Rio de Janeiro, v. 28, n. 1, p. 1-9, jun/ago, 1999.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 25 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011. 143 p.

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

GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo. **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009. 120 p.

GUHUR, Dominique Michele. Perioto.; TONÁ, Nilciney. Agroecologia. In: CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio (Orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. 788 p.

HAESBAERT, Rogério. **Território e multiterritorialidade**: um debate. **Revista Geographia**, Porto Alegre. v. 9, n. 17, p. 19-46, 2007.

HAM, Van Antônia Maria; CALADO, Alder Júlio Ferreira; SEZYSHT, Arivaldo Junior; GIACOMELLI, Gabriele; LENO, Gláucia Maria de Luna (Orgs.). **Memórias do povo**: João Pedro Teixeira e as Ligas Camponesas na Paraíba. João Pessoa: Ideia, 2006. 390 p.

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo Agropecuário**: 2017. Rio de Janeiro, IBGE, 2017.

IBGE- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Divisão regional do Brasil em regiões geográficas imediatas e regiões geográficas intermediárias**: 2017. Coordenação de Geografia. Rio de Janeiro: IBGE, 2017. 82 p.

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Dados gerais da cidade de Guarabira-PB**. Rio de Janeiro, IBGE, 2019.

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Resultados do Censo de 2010**. Sinopse do Censo demográfico de 2010 no Estado da Paraíba. Rio de Janeiro: IBGE, 2010.

JOSÉ JUNIOR, Antônio Guilherme; ROCHA, Gilberto de Miranda, ADOLFO NETO, Oliveira. Desafios para o desenvolvimento territorial rural no assentamento João Batista II, Castanhal, Pará. **Revista de Geografia Agrária**, v. 13, n. 31, p. 114-144, dez., 2018.

LAKATOS, Eva Maria. MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2007. 310 p.

LEHER, Roberto; MOTTA, Vânia Cardoso. Políticas educacionais neoliberais e educação do campo. In: CALDART, Roseli Saete; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio (Orgs.). **Dicionário da Educação do campo**. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. 788 p.

LEITE, Maria das Neves Tiburtino; ARAÚJO, Jefferson Flora Santos de. As práticas Pedagógicas dos Professores da Escola no Campo no contexto da pandemia da Covid-19. **Revista Educação Pública**, v. 21, n. 13, s/p., 2021.

LIMA, Edvaldo Carlos de. **Dissidência e fragmentação da luta pela terra na “Zona da cana” nordestina**: o estado da questão em Alagoas, Paraíba e Pernambuco. 2011. 266 f. Tese (Doutorado em Geografia) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2011.

LORENÇO, Nelson Polucena. **Da concepção de cooperação do MST à sua materialização no Assentamento Zumbi dos Palmares-Mari/PB**. 2014. 119 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2014.

MARTINS, José de Souza. **O cativo da terra**. São Paulo: Editora Contexto, 2010. 288 p.

MARTINS, José de Souza. Reforma agrária: o impossível diálogo sobre a história possível. **Tempo Social - Rev. Socio USP**, São. Paulo, v.11, n. 2, p. 97-128, fev. 2000.

MEDEIROS, Maria Diva de. **A escola rural e o desafio da docência em salas multisseriadas**: O caso do Seridó Norte riograndense. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2010.

MEDEIROS, Rosa Maria Vieira. Território, espaço de identidade. In: SAQUET, Marcos Aurélio; SPOSITO, Eliseu Savério (Orgs.). **Territórios e territorialidades**: teorias, processos e conflitos. São Paulo: Expressão Popular, 2009, p. 217-227.

MEDEIROS, Leonilde. Servolo de; LEITE, Sérgio. (Orgs.). **A formação dos assentamentos rurais no Brasil**: processos sociais e políticas públicas. Porto Alegre: Editora UFGR/CPDA, 1999. 200 p.

MELLO, Marco. **Pesquisa participante e educação popular**: da intenção ao gesto. Porto Alegre: Ed. Ísis, 2005.

MENEZES, Priscylla Karoline de. **O ensino de geografia em diferentes contextos**: Os desafios da atuação docente na educação do campo. **Revista Brasileira de Educação em Geografia**, Campinas - SP, v.7, n.13, p.456-470, jan/jun, 2017.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. 2.ed. São Paulo: Boitempo, 2008. 126 p.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa social**. Teoria, método e criatividade. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MOLINA, Mônica Castagna. A constitucionalidade e a justiciabilidade do direito à educação dos povos do campo. In: SANTOS, Aparecida Clarice dos (Org). **Educação do campo**: campo, políticas, públicas, educação. Brasília: INCRA; MDA, 2008. 109 p.

MOLINA, Mônica Castagna. Educação do campo e o enfrentamento das tendências das atuais políticas públicas. **Educação e perspectiva**, Viçosa – MG, v. 6, n. 2, p. 378-400, jul/dez, 2015.

MOLINA, Mônica Castagna; ROCHA, Isabel Antunes. Educação do campo: história, práticas e desafios no âmbito das políticas de formação de educadores – reflexões sobre o Pronera e o Procampo. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul - RS, v. 22, n. 2, p. 220-253, jul./dez, 2014.

MOLINA, Mônica Castagna; SÁ, Laís Mourão. Escola do Campo. In: CALDART, Roseli Salet; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio (Orgs.) **Dicionário da Educação do campo**. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. 788 p.

MOREIRA, Emília; TARGINO, Ivan. **Capítulos de geografia agrária da Paraíba**. João Pessoa: Universitária/UFPB, 1996. 280 p.

MOREIRA, Emília; TARGINO, Ivan. **Capítulos de geografia agrária da Paraíba**. João Pessoa: Universitária/UFPB, 1997. 332p.

MOREIRA, Emília; TARGINO, Ivan. Espaço, capital e trabalho no campo paraibano. **Revista da ANPEGE**, São Paulo, v. 7, n. 1, p. 147-160, outubro, 2011.

MST, Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra. **Programa agrário do MST**: lutar, construir reforma agrária. 3. ed. São Paulo: Secretaria Nacional do MST, 2013. 54 p.

OLIVEIRA NETO, Adolfo Costa. **Territórios subordinados**: análise da política de desenvolvimento territorial a partir da produção de óleo de palma pela Agropalma em assentamentos de reforma agrária no Pará. 2017. 338 f. Tese (Doutorado em Geografia) - Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Presidente Prudente - SP, 2017.

OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino de. **A geografia das lutas no campo**. 10. ed. São Paulo: Contexto, 2001. 128 p.

OLIVEIRA, Mara Edilara Batista de, GÓMEZ, Jorge Ramón Montenegro. A educação do campo no contexto do modelo de desenvolvimento rural no Brasil: O princípio educativo do trabalhador como alternativa. **Revista Pegada**, Presidente Prudente - SP, v. 15, n.1, p. 171-207, junho, 2014.

OLIVEIRA, Maria Edilara Batista de. **Terra, trabalho e escola: a luta do MST por uma educação do campo na Paraíba**. 2010. 142 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Centro de Ciências Exatas e da Natureza, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2010.

OLIVEIRA, Maria. Edilara. Batista de; GARCÍA, Maria. Franco. A luta pela terra e pela educação no assentamento rural do MST Zumbi dos Palmares e no acampamento pequena Vanessa, Mari, Paraíba. **Revista Pegada**, Presidente Prudente - SP, v. 10, n. 1, p. 158-178, junho. 2009.

PACÍFICO, Marsiel. Materialismo histórico-dialético: gênese e sentidos do método. **Argumentos: Revista de Filosofia**, Fortaleza, n. 21, p. 220-231, jan.-jun. 2019.

PEREIRA, Antônio Alberto. João Pedro Teixeira e as ligas camponesas paraibanas: desafios para educação no campo. In: MITIDEIRO JUNIOR, Marco Antônio; GARCIA, Maria Franco; VIANA, Pedro Costa Guedes (Orgs). **A questão agrária no século XXI: escalas, dinâmicas e conflitos territoriais**. São Paulo: Outras Expressões, 2015. p. 487-501.

PICHETH, Sara Fernandes; CASSANDRE, Marcio Pascoal; THIOLENT, Michel Jean Marie. Analisando a pesquisa-ação à luz dos princípios intervencionistas: um olhar comparativo. **Revista Educação**, Porto Alegre, v. 39, n. esp. (supl.), s3-s13, dez. p.5-13, 2016.

RAFFESTIN, Claude. **Por uma geografia do poder**. São Paulo: Ática, 1993. 269 p.

RIBEIRO, Dionara Soares. **Agroecologia na educação básica: questões propositivas de conteúdo e metodologia**. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2017. 138 p.

RIBEIRO, Marlene. **Movimento camponês, trabalho e educação: liberdade, emancipação: princípios/fins da formação humana**. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2013. 456 p.

RIBEIRO, Marlene. Terra, trabalho, educação: relações que projetam desafios à educação do campo. **Educação em Perspectiva**, Viçosa - MG, v. 6, n. 2, p. 268-289, jul./dez. 2015.

RODRIGUES, Fabiana de Cássia. A formação dos militantes do MST no debate sobre o Primeiro Plano Nacional de Reforma Agrária (1º PNRA). In: RODRIGUES, Fabiana de Cássia; NOVAES, Henrique Tahan; BATISTA, Eraldo (Orgs.). **Movimentos sociais, trabalho associado a educação para além do capital**. São Paulo: Outras Expressões, 2012. 504 p.

ROSSI, Rafael. **Educação do campo: questões de luta e pesquisa**. Curitiba: CRV, 2014. 86 p.

SANTANA FILHO, Manoel Martins de. Educação geográfica, docência e o contexto da pandemia Covid-19. **Rev. Tamoios**, São Gonçalo - RJ, n. 1, Especial COVID-19. p. 3-15, maio 2020.

SANTOS, Clarice Aparecida dos. Programa nacional de educação na reforma agrária. In: In: CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO,

Gaudêncio (Orgs.). **Dicionário da Educação do campo**. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. 788 p.

SANTOS, Ramofly Bicalho dos; SILVA, Marizete Andrade da. Políticas públicas em educação do campo: Pronera, Procampo e Pronacampo. **Revista Eletrônica de Educação**, Seropédica - RJ, v. 10, n. 2, p. 135-144, 2016.

SAQUET, Marcos Aurélio; SPOSITO, Eliseu Savério. **Territórios e territorialidades: teorias, processos e conflitos**. São Paulo: Expressão Popular, 2008. 368 p.

SILVA, Edvaneide Barbosa da. **Educação e reforma agrária: praticas educativas de assentamentos no sudeste paulista**. São Paulo: Xamã, 2004. 167 p.

SILVA, Rose Neubauer da; DAVIS, Cláudia; ESPÓSITO, Yara Lúcia; MELLO, Guiomar Namor de. O descompromisso das políticas públicas com a qualidade do ensino. **Caderno de Pesquisa**, São Paulo, n. 84, p. 5-16. fev. 1993.

STEDILE, João Pedro; CARVALHO, Horacio Martins de. Soberania alimentar: uma necessidade dos povos. In: RIBEIRO, Dionara Soares (Org.). **Agroecologia na educação básica: questões propositivas de conteúdo e metodologia**. São Paulo: Expressão Popular, 2017. 138 p.

TAFAREL, Celi Zulke; MOLINA, Mônica Castagna. Política educacional e educação do campo. In: CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio (Orgs.) **Dicionário da Educação do campo**. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. 788 p.

TARDIF, Maurice. LESSARD, Claude. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. Petrópolis: Vozes, 2013.

TEIXEIRA, Sérgio Luiz; RIBEIRO, Maria Aparecida Gonçalves. **Educação do campo em tempo de pandemia: impactos, limites e desafios**. **Revista Com Censo**, São Paulo, v. 7, n. 4, p. 36-48. nov. 2020.

VALLE, Paulo Dalla; MARCOM, Jacinta Lucia Rizzi. Desafios da Prática Pedagógica e as competências para ensinar em tempos de pandemia. In: PALÚ, Janete.; SCHUTZ, Jenerton. Arlan.; MAYER, Leandro (Orgs.). **Desafios de educação em tempos de pandemia**. Cruz Alta: Ilustração, 2020, p. 139-153.

VENDRAMINI, Célia Regina. Escola em assentamentos rurais: o desafio na relação trabalho e ensino. In: MUNARIN, Antônio (Org.). **Educação do campo: Políticas públicas, territorialidades e práticas pedagógicas**. Florianópolis. Insular. 2011. p. 145-160.

VENDRAMINI, Celia. Regina; MACHADO, Ilma. Ferreira. **Escola e movimento social: experiência em curso no campo brasileiro**. São Paulo: Expressão Popular, 2011. 216 p.

VIERO, Janisse; MEDEIROS, Muller Lizianiy. **Princípios e concepções da educação do campo**. Santa Maria - RS: AB/NTE/UFSM, 2018. 170 p.

APÊNDICES

QUESTIONÁRIO DA ENTREVISTA APLICADA AOS PROFESSORES, DIRETORA E COORDENADORA PEDAGÓGICA DA ESCOLA ZUMBI DOS PALMARES



Universidade Estadual da Paraíba
Centro de Humanidades Osmar de Aquino - Campus III
Departamento de Geografia
Curso de Licenciatura Plena em Geografia
Orientador: Prof. Dr. Edvaldo Carlos de Lima
Graduanda: Lenira Lins da Silva

ROTEIRO DO QUESTIONÁRIO APLICADO NA ESTREVISTA AOS PROFESSORES

- 1) Sexo: () Masculino () Feminino
- 2) Ano/série que você leciona?
- 3) Quantos alunos?
- 4) Quanto tempo faz que você trabalha nessa escola
- 5) Sua formação?
- 6) Onde mora?
- 7) Qual a sua concepção de educação do campo?
- 8) Qual metodologia você utiliza nas aulas?
- 9) Como são e quais as práticas pedagógicas são desenvolvidas antes da pandemia e na pandemia com o ensino remoto?
- 10) Os conteúdos que você trabalha em suas aulas tem relação com a educação do campo?
- 11) Os materiais pedagógicos e recursos (didático) que você utiliza, são apropriados para esta modalidade de ensino.
- 12) Como você trabalha na sala de aula a realidade dos educandos?
- 13) Tem como você descrever um pouco como se dá o processo ensino/aprendizado dos alunos, eles sentem dificuldades? antes e durante a pandemia
- 14) Quais os desafios e dificuldades que você enfrenta como docente nessa modalidade de ensino
- 15) Qual o sentido dessa prática docente para você?
- 16) Como é trabalhado a integração escola, comunidade e o movimento?
- 17) A escola realmente é vista como uma escola que trabalha com educação do campo?
- 18) Qual o sentido da escola dentro do assentamento
- 19) Na sua concepção a educação desenvolvida na escola Zumbi dos Palmares contribui para a manutenção e desenvolvimento do território

- 20) E a agroecologia, você acha que seria uma possibilidade viável para utilizar uma metodologia de ensino?

APÊNDICES B

ROTEIRO DE QUESTIONÁRIO DA ENTREVISTA APLICADA A DIRETORA E COORDENADORA PEDAGÓGICA

- 1) Sexo: () Masculino () Feminino
- 2) Ano/série que você leciona?
- 3) Quanto tempo faz que você trabalha nessa escola
- 4) Sua formação?
- 5) Onde mora?
- 6) Qual o número de alunos por ano/série?
- 7) Número de professores?
- 8) Qual a sua concepção de educação do campo?
- 9) Qual o sentido da escola dentro do assentamento?
- 10) Na sua concepção qual papel os professores devem assumir durante e pós pandemia?
- 11) Qual papel o MST vem assumindo dentro da escola?
- 12) Qual o índice de evasão antes e durante a pandemia?
- 13) Como está sendo desenvolvidas o processo de ensino e aprendizagem?
- 14) Você acha que a institucionalização da escola dificultou uma formação para emancipação?
- 15) Como vem sendo pesada as práticas pedagógicas e metodológicas na escola com as aulas remotas?
- 16) Quais conteúdos são trabalhados na escola? Tem relação com a educação do campo?
- 17) A escola Zumbi dos Palmares realmente é uma escola do/no campo?
- 18) O PNAE contribui para o desenvolvimento desse território que é o assentamento?