



UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA
CENTRO DE HUMANIDADES OSMAR DE AQUINO - CAMPUS III
DEPARTAMENTO DE GEOGRAFIA
CURSO DE LICENCIATURA PLENA EM GEOGRAFIA

JULIANE FAUSTINO DA SILVA

**A EDUCAÇÃO DO CAMPO NA DINÂMICA DO TERRITÓRIO CAMPONÊS: um
olhar para as práticas educativas e processos metodológicos na Escola Municipal de
Educação Infantil e Ensino Fundamental Tiradentes – Mari/PB**

GUARABIRA/PB
2022

JULIANE FAUSTINO DA SILVA

**A EDUCAÇÃO DO CAMPO NA DINÂMICA DO TERRITÓRIO CAMPONÊS: um
olhar para as práticas educativas e processos metodológicos na Escola Municipal de
Educação Infantil e Ensino Fundamental Tiradentes – Mari/PB**

Monografia apresentada ao Programa de Graduação de Licenciatura Plena em Geografia da Universidade Estadual da Paraíba, Campus III, como requisito à obtenção do título de Licenciada em Geografia.

Linha de Pesquisa: Espaço Agrário: reorganização espacial e relações de trabalho.

Orientador: Prof. Dr. Edvaldo Carlos de Lima

**GUARABIRA/PB
2022**

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.

S586e Silva, Juliane Faustino da.
A educação do campo na dinâmica do território camponês [manuscrito] : um olhar para as práticas educativas e processos metodológicos na Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental Tiradentes – Mari/PB / Juliane Faustino da Silva. - 2022.
80 p. : il. colorido.

Digitado.
Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Geografia) - Universidade Estadual da Paraíba, Centro de Humanidades, 2022.
"Orientação : Prof. Dr. Edvaldo Carlos de Lima ,
Coordenação do Curso de Geografia - CH."
1. Educação do Campo. 2. Escola Tiradentes. 3. Práticas Educativas. I. Título

21. ed. CDD 371.334

JULIANE FAUSTINO DA SILVA

A EDUCAÇÃO DO CAMPO NA DINÂMICA DO TERRITÓRIO CAMPONÊS: um olhar para as práticas educativas e processos metodológicos na Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental Tiradentes – Mari/PB

Monografia apresentada ao Programa de Graduação de Licenciatura Plena em Geografia da Universidade Estadual da Paraíba, Campus III, como requisito à obtenção do título de Licenciada em Geografia.

Linha de Pesquisa: Espaço Agrário: reorganização espacial e relações de trabalho.

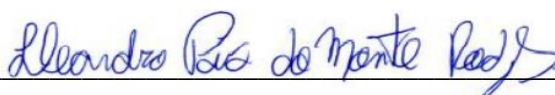
Aprovada em: 18/07/2022.

BANCA EXAMINADORA

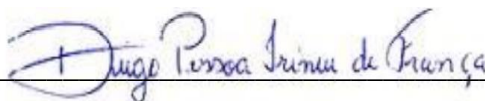


Prof. Dr. Edvaldo Carlos de Lima
Mat. 3.2894-7
UEPB

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



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



Prof. Dr. Diego Pessoa Irineu de França
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)

Dedico este trabalho aos meus pais, por toda força, companheirismo, amor e incentivo para que tudo isso fosse possível. Gratidão!

AGRADECIMENTOS

Este trabalho de conclusão de curso contou com a colaboração direta e indireta de várias pessoas que foram de suma importância durante minha trajetória acadêmica, pois a tornaram menos árdua e a busca pelo conhecimento mais prazerosa.

Primeiramente, agradeço a Deus, por nunca me desamparar e permitir que eu tivesse saúde e determinação para alcançar meus objetivos e não desanimasse nos momentos difíceis da vida. Sem sua luz e misericórdia nada disso seria possível.

Agradeço aos meus pais, Francisco Tadeu da Silva e Maria de Lourdes Faustino dos Santos, por toda compreensão e amor e por serem a minha base e meus maiores incentivadores. Aos meus irmãos, Gabriel e Ana Julia, pelo carinho e companheirismo, amo vocês! Aos meus demais familiares, especialmente minhas tias Severina e Maria, e aos meu tio José Faustino.

Expresso também, sinceros agradecimentos ao meu orientador Edvaldo Carlos de Lima, por ter me incentivado, compartilhado seus conhecimentos e ter me dado a oportunidade de conhecer o universo da pesquisa e sua importância em um curso de graduação. Sua compreensão e dedicação durante as orientações do PIBIC e na presente monografia foram de substancial relevância para a realização deste trabalho.

Aos professores do curso de licenciatura Plena em Geografia do Centro de Humanidades, dentre estes, Leandro Paiva; Ivanildo Costa; Elton Oliveira; Michele Moraes; Carlos Belarmino (*In memoriam*); Belarmino Mariano; Luiz Arthur; Diego Pessoa Irineu de França; Juliana Nóbrega e todos os docentes do curso, por toda empatia e pela contribuição dada, pois direta e indiretamente, contribuíram com seus conhecimentos e ensinamentos. As aulas, leituras e debates foram de indubitável importância durante minha formação.

Aos meus amigos de sala, de curso e jornada acadêmica, em especial, Eduardo, Nadielson e José Noberto, por estarem do meu lado e por oferecerem apoio nas fases boas e ruins, obrigada por toda ajuda e companheirismo. Expresso meus sinceros agradecimentos a Lenira, colega de Curso e de Iniciação Científica, que me apoiou e orientou em vários momentos, sem contar nas memoráveis pesquisas de campo que fizemos juntas.

Aos Grupos de pesquisa que participei durante a graduação: Centro de Estudos Agrários e do trabalho (CEAT) e ao Grupo de Pesquisa Saberes da Educação Geográfica (GPSEG). Ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), pela bolsa do PIBIC. A Universidade Estadual da Paraíba e ao Centro de Humanidades/ Campus III em Guarabira -PB.

Por fim, agradeço aos professores, a diretora e aos demais representantes da Escola Tiradentes, no assentamento Tiradentes em Mari/PB. Obrigado por terem se disponibilizado a contribuir e compartilhar suas experiências comigo, vocês foram essenciais para a concretização desse trabalho. Gratidão!

“Não se trata de 'inventar' um ideário para a Educação do Campo; isso não repercutiria na realidade concreta, que é a que nos interessa transformar, e nem seria uma verdadeira teoria. O desafio que temos, como sujeitos que colocaram esta 'bandeira em marcha', é de abstrair das experiências, dos debates, das disputas em curso, um conjunto de ideias que possam orientar o pensar (especialmente dos educadores) sobre a prática de educação da classe trabalhadora do campo; e, sobretudo, possam orientar e projetar outras práticas e políticas de educação. Por isso, esse é um trabalho que será tanto mais legítimo quanto realizado de modo coletivo”.

(Roseli Salete Caldart).

SILVA, Juliane Faustino da. **A educação do campo na dinâmica do território camponês: um olhar para as práticas educativas e processos metodológicos na Escola Municipal de Educação Infantil e Fundamental Tiradentes – Mari/PB. 2022. 80f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Geografia) – Universidade Estadual da Paraíba, Guarabira/PB, 2022.**

BANCA EXAMINADORA: Prof. Dr Edvaldo Carlos de Lima (orientador)
Prof. Dr Leandro Paiva do Monte rodrigues (Examinador)
Prof. Dr Diego Pessoa Irineu de França (Examinador)

RESUMO

Em meio a um contexto histórico marcado por desigualdades e complexidades para a população rural, surge a proposta de educação do campo com a finalidade de promover um ensino que atenda as peculiaridades da vida camponesa, estando relacionada à dimensão política, cultural, social e histórica do território camponês. Desse modo, o objetivo deste trabalho está pautado em analisar de que forma os aspectos metodológicos do ensino e as práticas pedagógicas adotadas na Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental Tiradentes, podem estar associadas a um projeto educativo na perspectiva da educação do campo. No que se refere aos procedimentos metodológicos, utilizou-se o método materialista histórico-dialético e recorreu-se a abordagem qualitativa e a pesquisa *in loco* na referida unidade escolar, no intuito de compreender os processos pedagógicos desenvolvidos nos anos finais do Ensino Fundamental. Os resultados obtidos permitem inferir que a Escola Tiradentes está diretamente associada ao contexto de luta pela terra que marcou a formação do assentamento Tiradentes desde o período de acampamento, até a sua conquista, a partir da reivindicação das famílias Sem Terra e dos movimentos sociais, mais especificamente, o MST. Desse modo, notou-se que o currículo da escola, as práticas pedagógicas e as metodologias adotadas pelos docentes se aproximam e fazem as devidas vinculações com a educação do campo, principalmente com a atual construção da matriz curricular para escolas do campo por parte dos professores e da secretaria de educação do município de Mari. No entanto, notou-se que existe na referida unidade escolar, uma forte presença do modelo de ensino urbanizado e pautado nas determinações da secretaria de educação do município e na Base Nacional Comum Curricular. No depoimento dos docentes, eles expressaram que a formação inicial deixa lacunas com relação a essa modalidade de ensino e que precisam lidar e aprender a desenvolver essa proposta na prática, destacando também a inexistência de um material didático contextualizado e a falta de formação continuada nessa perspectiva. Destarte, salienta-se que a educação do campo é uma temática complexa, que vai além de questões puramente pedagógicas e que ainda está em desenvolvimento na escola Tiradentes. Portanto, a luta tem que ser contínua e as questões apresentadas neste trabalho apontam para a possibilidade de pesquisas futuras que possam complementar e difundir ainda mais essa temática.

Palavras-Chave: Educação do Campo. Escola Tiradentes. Práticas Educativas.

ABSTRACT

In the midst of a historical context marked by inequalities and complexities for the rural population, the proposal of rural education arises with the purpose of promoting an education that meets the peculiarities of peasant life, being related to the political, cultural, social and historical dimension of the peasant territory. Thus, the objective of this work is based on analyzing how the methodological aspects of teaching and the pedagogical practices adopted at the Tiradentes Municipal School of Infantile and Fundamental Education can be associated with an educational project from the perspective of rural education. Regarding to methodological procedures, the historical-dialectical materialist method was used and a qualitative approach and on-site research were used in that school unit, in order to understand the pedagogical processes developed in the final years of Elementary School. The results obtained allow us to infer that the Tiradentes School is directly associated with the context of struggle for land that marked the Tiradentes settlement from the encampment period until its conquest, from the claim of Landless families and social movements, more specifically, the MST (Movimento Sem-Terra, in Portuguese). In this way, it was noticed that the school curriculum, the pedagogical practices and the methodologies adopted by the teachers approach and make the necessary links with rural education, especially with the current construction of the curriculum matrix for rural schools by the teachers and the secretary of education of the municipality of Mari. However, it was noted that there is a strong presence in the mentioned school unit of the urbanized teaching model and based on the determinations of the municipal education department and on the National Common Base Curriculum. In the teachers' testimony, they expressed that the initial training leaves gaps in relation to this type of teaching and that they need to deal with and learn to develop this proposal in practice, also highlighting the lack of contextualized didactic material and the lack of continuing education in this perspective. Thus, it is emphasized that rural education is a complex theme, which goes beyond purely pedagogical issues and is still under development at Tiradentes school. Therefore, the struggle has to be continuous and the questions presented in this work point to the possibility of future researches that can complement and spread this theme even more.

Key-words: Rural Education. Tiradentes School. Educational Practices.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Estrada de acesso ao Assentamento Tiradentes.....	48
Figura 2 – Avenida principal do Assentamento Tiradentes.....	48
Figura 3 – Plantio de macaxeira.....	49
Figura 4 – Plantio de feijão.....	49
Figura 5 – Antiga sede da Escola.....	50
Figura 6 – Fachada da Escola Tiradentes.....	51
Figura 7 – Parte interna da Escola.....	51
Figura 8 – Área lateral da Escola.....	52
Figura 9 – Sala de aula da Educação Infantil.....	52
Figura 10 – Biblioteca.....	52
Figura 11 – Brinquedoteca.....	52

LISTA DE MAPAS

Mapa 1 – Localização do Município de Mari -PB.....	36
Mapa 2 – Localização do Assentamento Tiradentes.....	37

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Relação com o n° de alunos para cada nível de ensino da Escola Tiradentes.....	53
Quadro 2 - Informações sobre os docentes, coordenadora e diretora da Escola Tiradentes....	57

LISTA DE SIGLAS

- BNCC** – Base Nacional Comum Curricular
- CEAT** – Centro de Estudos Agrários e do Trabalho
- CEB** – Câmara de Educação Básica
- CNBB** – Conferência Nacional dos Bispos do Brasil
- CNE** – Conselho Nacional de Educação
- CNPq** – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
- CPT** – Comissão Pastoral da Terra
- EJA** – Educação de Jovens e Adultos
- ENERA** - Encontro Nacional dos Educadores e Educadoras da Reforma Agrária
- GPSEG** – Grupo de Pesquisa Saberes da Educação Geográfica
- IBGE** - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
- INCRA** – Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária
- LDB** - Lei de Diretrizes e Bases da Educação
- MEC** – Ministério da Educação
- MST** – Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra
- PCA** – Paradigma do Capitalismo Agrário
- PIBIC** – Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica
- PPP** – Projeto Político e Pedagógico
- PQA** – Paradigma da Questão Agrária
- PROCAMPO** - Programa de Apoio à Formação Superior e Licenciatura em Educação do Campo
- PRONACAMPO** – Programa Nacional de Educação do Campo
- PRONERA** – Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária
- SECAD** – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade
- UEPB** – Universidade Estadual da Paraíba
- UNESCO** – Organização das Nações Unidas para a Educação a Ciência e a Cultura
- UNICEF** – Fundo das Nações Unidas para a Infância

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	13
2 EDUCAÇÃO DO CAMPO NA DINÂMICA SOCIAL DO CAMPO BRASILEIRO: MOBILIZAÇÃO E ORGANIZAÇÃO EM ESPAÇO GEOGRÁFICO DE CONFLITO	17
2.1 BREVE HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO: UM PARADIGMA EM DESENVOLVIMENTO	23
2.2 EDUCAÇÃO DO CAMPO E EDUCAÇÃO RURAL: DUAS CONCEPÇÕES, DOIS SENTIDOS PEDAGÓGICOS	27
2.3 MOVIMENTOS SOCIAIS DO CAMPO: MST EM EVIDÊNCIA.....	29
3 DIMENSÕES METODOLÓGICAS DA PESQUISA	32
3.1 TÉCNICAS DE PESQUISA	33
3.2 CARACTERIZAÇÃO DA ÁREA DE ESTUDO: MUNICÍPIO DE MARI/PB E ASSENTAMENTO TIRADENTES.....	35
4 DIREITOS E GARANTIAS PARA A EDUCAÇÃO DO CAMPO A PARTIR DE DISPOSITIVOS LEGAIS: INSTRUMENTOS NORMATIVOS PARA UMA POLÍTICA DE EDUCAÇÃO ESPECÍFICA	38
5 ASSENTAMENTO TIRADENTES: LUTA E CONQUISTA	46
5.1 ESCOLA TIRADENTES: UMA DEMANDA POLÍTICA NO CONTEXTO DA LUTA POR TERRA.....	49
5.2 POSSIBILIDADES E DESAFIOS NA IMPLEMENTAÇÃO DE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA EDUCAÇÃO DO CAMPO: A PERSPECTIVA DOCENTE	60
CONSIDERAÇÕES FINAIS	69
REFERÊNCIAS	72
APÊNDICES	78

1 INTRODUÇÃO

O paradigma da educação do campo, se configura um fenômeno de considerável relevância dentro das discussões referentes aos processos educativos na atual sociedade brasileira. Trata-se de uma modalidade de ensino e prática social ainda em desenvolvimento e processo de constituição, sendo a luta de povos do campo por políticas públicas que garantam o direito a uma educação contextualizada e pensada a partir do seu espaço de vivência, ou seja, que seja do e no campo (CALDART, 2012). Nesse contexto, as escolas devem incorporar essas especificidades para que os processos de ensino-aprendizagem se tornem mais significativos, a diversidade cultural dos sujeitos do campo e o conhecimento tradicional dessas comunidades, estejam no centro do processo formativo.

Dessa forma, é importante destacar que a educação não visa, por si só ou separadamente, a resolução dos problemas de uma determinada sociedade. Ela pode vir a ser um instrumento e elemento de alta relevância, mas deve estar associada a outros componentes, como por exemplo: cultura, política e economia, para que, a partir disso, se possa atingir o desenvolvimento em todos os níveis (FERNANDES; CERIOLI; CALDART, 2008). Na lógica da educação do campo, essa relação é ainda mais evidente, uma vez que essa modalidade de ensino “Combina luta com educação com luta pela terra, pela reforma agrária, pelo direito ao trabalho, à cultura, à soberania alimentar, ao território” (CALDART, 2012, p. 261).

Com relação ao Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), este visa a concretização da reforma agrária e tem foco na questão do trabalhador, suas necessidades e especificidades. Sendo assim, a educação do campo é fruto desses movimentos sociais e sindicais que a integram na luta por terra. A proposta de educação do campo deve, então, incentivar a autonomia dos jovens das comunidades em que as escolas estão inseridas, objetivando “[...] ajudar no desenvolvimento mais pleno do ser humano, na sua humanização e inserção crítica na dinâmica da sociedade de que faz parte [...]” (FERNANDES, 2008, p. 154).

Nesse sentido, torna-se necessária a reflexão sobre que tipo de educação está sendo ofertada a essa parcela da população e se ela atende às particularidades desses sujeitos, tendo em vista que apesar dos avanços nesse âmbito, os desafios para a implementação e consolidação de uma educação do/no campo ainda são muitos. Logo, deve ser tratada como

um direito e não como um serviço ou para compensar uma dívida histórica, sendo uma condição de fundamental importância para o exercício da cidadania (FERNANDES, 2008).

O espaço agrário brasileiro é, historicamente, marcado por diversos conflitos fundiários e transformações de cunho econômico, político e social. O início da assim chamada modernização no campo brasileiro, por volta de 1970, gerou uma série de mudanças que impactaram todo o território nacional. Segundo Arroyo (1999), esse foi um dos fatos que ocasionou o aumento do número de trabalhadores Sem Terra que passaram a compor os movimentos sociais de luta pela terra e por reforma agrária.

A partir disso, observa-se que o agronegócio começa a ganhar cada vez mais espaço e ampliar, progressivamente, o seu território, intensificando a exploração da força de trabalho. Considerado como um símbolo de modernidade no campo, o agronegócio-latifundiário-exportador mascara uma dura realidade vivida pelos povos do campo, que “[...] esconde, por trás da aparência moderna, a barbárie da exclusão social e expropriação dos povos do campo que sua concentração de terra e de renda provoca” (CAMACHO, 2011, p. 34).

O Nordeste brasileiro carrega as marcas de intensos embates e conflitos por terra, evidenciando o quanto, ao longo da história, a cultura camponesa foi e vem sendo ameaçada pela cultura capitalista de caráter colonial e escravista cuja lógica é, essencialmente, a destruição da natureza e dos seres humanos (PEREIRA, 2009). Nessa perspectiva, o município de Mari, recorte analítico da presente pesquisa, também carrega as marcas da concentração de terras, das condições precárias de trabalho e sobrevivência no campo, que geraram grandes embates entre latifundiários e trabalhadores rurais Sem Terra. Sendo assim, o assentamento Tiradentes e conseqüentemente, a escola objeto de análise, irrompe dentro desse contexto de disputa territorial.

Doravante, verifica-se que os camponeses começaram a articular um movimento de busca pela implementação de uma educação capaz de se adequar à sua realidade, e aos seus interesses. Logo, é possível observar a busca por processos educativos mais adequados às especificidades do espaço agrário em que os assentamentos estão inseridos. E como a ideia é que ela se materializasse em um panorama diferente da educação rural e de lógica urbana até então predominante, fica claro que essa modalidade de ensino não se limita apenas a visão pedagógica do processo de ensino-aprendizagem, mas se pauta e evidencia a importância em analisar de maneira teórico-político-ideológica o espaço geográfico de conflito que a cerca.

Dessa forma, a proposta aqui apresentada, não tem como foco averiguar se a escola Tiradentes contempla em sua totalidade, os princípios que norteiam a educação do campo, visto que as práticas pedagógicas podem não se contrapor fielmente ao modelo capitalista.

Mas sim, apontar suas particularidades e apresentar sinais e meios que de certa forma, conseguem se diferir desse modelo. Logo, é necessário pontuar os limites e as dificuldades que são intrínsecas a esse processo ainda em construção, “um processo em movimento, que por se inserir num contexto social e político contraditório não está isento e protegido dessas contradições” (CAMINI, 2009, p. 170).

Sendo assim, a importância da presente pesquisa reside no fato de que embora a temática da educação do campo tenha ganhado uma visibilidade considerável nas últimas décadas, ainda é incipiente e carente de estudos e pesquisas que possam aprofundar esse debate. Logo, concomitante a luta por terra, se estabelece a luta por educação, processos e debates interdependentes com o objetivo de estabelecer um projeto popular de desenvolvimento para o campo brasileiro. No cerne dessas questões, considerar a importância dos movimentos sociais, suas mobilizações e reivindicações pelo reconhecimento de tal modalidade no âmbito das políticas públicas é fundamental, além de situá-la na perspectiva do Paradigma da Questão Agrária (PQA), em contraposição ao Paradigma do Capitalismo Agrário (PCA).

A partir das informações coletadas com as pesquisas bibliográficas, com as entrevistas e trabalhos de campo, pretendeu-se responder as seguintes perguntas norteadoras: A escola contempla as perspectivas do significado da educação do/no campo? Os materiais didáticos são contextualizados e voltados para a realidade do território camponês em que a escola está inserida? O Processo de ensino-aprendizagem se mostra desafiador nas escolas do campo, e na referida unidade escolar? Quais são as principais dificuldades enfrentadas nas práticas educativas dos professores?

Logo, o objetivo deste trabalho está pautado em compreender de que forma os aspectos metodológicos do ensino e as práticas pedagógicas adotadas na Escola Municipal de Ensino Infantil e Fundamental Tiradentes, podem estar associadas a um projeto educativo na perspectiva da educação do campo.

Já nos objetivos específicos, procurou-se apontar a educação do campo enquanto modalidade de ensino e prática social articulada à dinâmica social do campo brasileiro e pensada na lógica dos movimentos sociais do campo; pesquisar a base legal que sustenta a política nacional da educação do campo, tendo em vista as resoluções e leis instituídas no seu percurso histórico; analisar a realidade do território camponês em que a escola está inserida e a integração entre a comunidade e escola; verificar os processos metodológicos e as propostas pedagógicas adotadas pelos educadores na escola objeto de análise.

Com relação a estrutura da pesquisa, ela está dividida em cinco capítulos. Nesse sentido, no primeiro capítulo (introdução), são apresentados de forma genérica os principais pontos concernentes ao tema da pesquisa. Em seguida, no capítulo 2, é apresentado o referencial teórico, que versa sobre o histórico da educação do campo e sua concretização na dinâmica social do campo brasileiro e na questão agrária, caracterizando o conflito e a luta pela terra enquanto elementos que compõe o pano de fundo dessa modalidade de ensino, seus fundamentos, princípios e particularidades.

O capítulo 3 trata das dimensões e procedimentos metodológicos adotados na elaboração da pesquisa. Já no capítulo 4, são apresentados os marcos legais que fundamentam a política nacional de educação do campo, evidenciando esses instrumentos normativos enquanto mecanismos essenciais na luta pela implementação, nas escolas, das diretrizes operacionais. Por fim, no capítulo 5 são apresentados os resultados obtidos a partir da análise a respeito das possibilidades e desafios na implementação de práticas pedagógicas e metodologias na perspectiva da educação do campo na Escola Tiradentes.

2 EDUCAÇÃO DO CAMPO NA DINÂMICA SOCIAL DO CAMPO BRASILEIRO: MOBILIZAÇÃO E ORGANIZAÇÃO EM ESPAÇO GEOGRÁFICO DE CONFLITO

Incorporada aos desdobramentos relacionados à questão agrária brasileira, a educação do campo busca materializar-se através de processos significativos de ensino-aprendizagem. É a partir dessa premissa, que ela se estabelece enquanto uma modalidade de ensino antagônica à educação rural baseada em uma perspectiva urbana que acentua ainda mais os processos de exclusão e subalternização dos povos do campo.

Nesse sentido, os primeiros passos para a articulação de uma educação do e no campo, se baseiam no fato de que o modelo de ensino imposto às crianças e jovens do campo, não consegue mais dar conta de suas demandas. Logo, ela pretende ir em uma via contrária ao protótipo de educação até então institucionalizado, que visa a expansão do capital e propicia a transmissão de valores que tendem a validar predileções de uma classe dominante (MÉSZÁROS, 2008).

Entender as principais características do espaço agrário brasileiro é importante para a compreensão do que vem a ser a educação do campo em seus diversos processos. Desse modo, as lutas no campo, os paradigmas, as contradições, violências e tensões, são questões históricas e ainda em curso, que se caracterizam como o “pano de fundo” da educação do campo, uma prática social ainda em processo de desenvolvimento. Essa perspectiva de análise, conforme elucidada Caldart (2012), se deve ao fato de que não é unicamente, luta por educação, é uma combinação entre esta e entre a luta pela terra e mecanismos para permanência nela, pela reforma agrária, direito ao trabalho, cultura, dignidade e qualidade de vida no campo.

As problemáticas que parecem crescentes, como a concentração fundiária e a injustiça e miséria da população rural, são frutos de um processo histórico que remonta ao período colonial e que se desdobra ao longo dos anos e se estende até a contemporaneidade, em que se metamorfoseiam os debates e argumentos, mas não há mudanças na prática, o que só evidencia o interesse na manutenção e permanência do atual quadro fundiário. Destarte, essa conjuntura se acentuou de forma significativa tendo em vista as formas pelas quais o capitalismo adentrou no campo e propôs um desenvolvimento desigual, o qual resultou na alteração tanto das relações sociais como das produtivas.

Nesse sentido, a questão agrária abrange todo esse conjunto de problemas oriundos do processo de desenvolvimento do capitalismo no campo. Dessa forma, compreendê-la é indubitavelmente um desafio e atividade complexa que requer um olhar crítico a respeito da

sociedade como um todo, uma vez que as temáticas que são a ela intrínsecas, transcendem o campo de forma a impactá-la diretamente. Partindo para a definição da questão agrária e suas determinações, Stedile (2012, p. 641) pontua que “Ao se estudar a questão agrária de determinada sociedade, em determinado período histórico, analisa-se como aquela sociedade organiza a produção dos bens agrícolas, a posse de seu território e a propriedade da terra”. Evidentemente, em cada período histórico que se deseje estudar qualquer um desses elementos, se deparar com problemas agrários como os que aqui já foram mencionados, é inevitável.

Desse modo, dois territórios antagônicos se encontram no cerne desse processo, que são o campesinato e o latifúndio. Enquanto o primeiro tende a se basear na pequena propriedade, produção de caráter familiar, cooperativismo e luta pela terra, o segundo se refere as grandes propriedades nas quais se instalam empresas de cunho capitalista que causam inúmeros danos sociais e ambientais. Ademais, enquanto no agronegócio, entendido como face da grande propriedade, existe a produção para o mercado externo e emprega uma massiva tecnologia nesse processo, gerando desemprego e desigualdade, a agricultura camponesa preza pela cooperatividade, suprimindo a demanda do mercado interno e promovendo o desenvolvimento em uma perspectiva mais local.

Correlata a essa conjuntura, o retorno da discussão referente à questão agrária também se insere na agenda política do Brasil após o fim do até então regime Militar. Logo, com a marcha para o processo de redemocratização do país, os movimentos sociais começam a se articular com mais veemência e tornam-se os principais incentivadores e responsáveis pela manutenção do debate e movimento pela Reforma Agrária. No entanto, caminha a passos lentos e na perspectiva de Delgado (2005, p. 23), o que se observa na atualidade é o seguinte pressuposto:

Há sinais na conjuntura presente de multiplicação dos focos de criminalidade, violência e conflito, que em grande medida se derivam da forma desigual com que se administra os interesses rurais no País. Mas as muitas vítimas desse processo entre os quais se encontram trabalhadores informais, escravos e menores; índios, camponeses pobres, sem terra, ambientalistas, atingidos por barragens, assentados da reforma agrária, desempregados e vítimas do narcotráfico, dentre outros. Estes não constituem grupos políticos estruturados capazes de vocalizar e unificar demandas políticas, susceptíveis de converter em Questão Nacional – as muitas questões agrárias de que se ressentem.

Nesse interim, o autor supracitado mostra que os impasses relacionados a questão agrária, se estendem e impactam diretamente as diversas repartições da sociedade e não se limitam ao campo. Além disso, mesmo com os avanços alcançados através de movimentos

sociais como o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), e de algumas organizações com relação a implantação de assentamentos, é necessário que os sujeitos inseridos nesse processo, tenham meios e incentivos para conseguir permanecer nesse espaço, pois só a conquista do lote, por exemplo, não é suficiente.

Desse modo, faz-se mister salientar que o Estado, nessa articulação, tem a sua contribuição a dar a partir do momento em que pode surgir como um impulsionador da agricultura camponesa, tendo em vista que a complexidade não está apenas no processo de distribuição de terras, há a necessidade de um incentivo em um momento posterior através de recursos e acompanhamento técnico, que possam garantir a permanência desses camponeses (CAMACHO, 2010).

De acordo com Alentejano (2012), a terra foi e continua sendo um mecanismo de poder e riqueza, que desencadeia uma série de embates por seu controle e domínio. Desse modo, mesmo existindo algumas outras formas para seu acesso e poderio, a que predomina, sem sombra de dúvida, é a propriedade privada, reflexo de um contexto histórico ligado ao processo de formação territorial do Brasil.

As lutas e conflitos que ocorreram e ocorrem no campo, são processos inerentes ao desenvolvimento do capitalismo brasileiro. A territorialização, por intermédio da conquista da terra só é possível através do embate e da conflitualidade¹, e uma vez que ocorre o processo de conquista da terra, as famílias não se destacam apenas pelo viés econômico, com a produção de alimentos etc., mas também criam, a partir disso, meios para sua existência. Desse modo, como bem destaca Fernandes (2004), o conflito se configura um elemento indispensável ao entendimento da dinâmica agrária, ou seja, não é um processo antagônico ou externo ao desenvolvimento, mas que acontece em seu interior e se estende para diferentes escalas geográficas.

A repressão a movimentos sociais do campo é resultado desse processo de articulação crescente dos vários segmentos de luta pela terra. Todo o território nacional experimentou o amargo gosto do processo de inserção e desenvolvimento contraditório da agricultura capitalista, que ao se territorializar, gera a expropriação, subordinação e exploração dos povos do campo.

¹ Conflitualidade na perspectiva de Bernardo Mançano Fernandes, que a interpreta como um aspecto intrínseco a Questão Agrária e que não se reduz a um momento ou caso específico, mas sim como um processo nutrido pelas duas características principais do capitalismo: a contradição e a desigualdade. Logo, “o movimento da conflitualidade é paradoxal ao promover, concomitantemente, a territorialização – desterritorialização – reterritorialização de diferentes relações sociais” (FERNANDES, 2004, p. 2).

Sendo assim, segundo Oliveira (1994, p. 55), "O campo brasileiro vai, no seio das contradições do desenvolvimento capitalista no país, forjando sua unidade de luta na diversidade das suas origens". É no cerne dessa proposição que se estabelece a importância e verdadeiro significado da reivindicação por parte dos camponeses a um direito que lhe foi historicamente negado, uma vez que:

A luta por terra foi um dos canais que permitiu que muitos trabalhadores do campo tivessem: uma forma de contato direta e propositiva com as instancias estatais; sentissem nas suas próprias vidas a importância da organização e mobilização; construísem consciência de classe; agissem na reivindicação do direito histórico e fossem protagonistas por meio da sua pressão, das tensões que definem a dinâmica de produção do espaço agrário neste país. (LIMA, 2013, p. 51).

De acordo com o que já foi exposto, é possível notar o quanto a cultura camponesa, em uma perspectiva histórica, tem sofrido o impacto da produção de caráter capitalista, que ao se territorializar, desterritorializa o campesinato e destrói o que estiver em seu caminho. Já em uma perspectiva mais regional, Pereira (2009) pontua que a região nordeste do Brasil foi a que mais sofreu o impacto e espoliação do capital. Ou seja, nota-se que a cultura camponesa nesse recorte territorial do país, é imensamente fragmentada, e como afirmam Moreira e Targino (1996, p. 279), a respeito do território paraibano:

[...] a intensificação da concentração da propriedade da terra nas mãos de um número cada vez menor de pessoas e a mecanização de certas etapas do processo produtivo nas áreas onde foi mais forte a modernização da atividade agropecuária, são responsáveis não só por modificações profundas nas relações de trabalho no campo paraibano, como pela expulsão/expropriação do produtor direto [...].

Logo, a partir das considerações desses autores, é possível notar como é agressiva e rápida a espacialização do capitalismo no campo. Ademais, outro ponto a se considerar nessa análise, são os paradigmas incorporados à Questão agrária, modelos de desenvolvimento para o campo que são antagônicos e que se baseiam em perspectivas políticas, ideológicas e metodológicas distintas. Essas vertentes são o Paradigma da Questão Agrária (PQA), e o paradigma do Capitalismo Agrário (PCA). Portanto, de forma mais simplificada, enquanto o PCA defende a integração do campesinato ao capital, o PQA enxerga que isso seria sinônimo de subalternização, que o campesinato estaria de forma definitiva à mercê dos interesses capitalistas.

O PQA se fundamenta na crítica aos aspectos relacionados a crescente expansão do agronegócio, seus impactos nocivos ao campesinato e o processo crescente de desenvolvimento do capitalismo no espaço agrário. Dessa forma, para Camacho (2014, p.

117), esse paradigma propõe a “[...] superação deste modelo apontando para a possibilidade e a necessidade de construção de outro modelo por meio da luta/disputa/conflitos territoriais entre classes e grupos sociais”. Já o PCA, vislumbra um espaço agrário em que, segundo o mesmo autor, existe uma “[...] defesa à adaptação/integração que auxilie no processo de produção/reprodução/acumulação de capital numa perspectiva de estilos diferentes de produção e de complementaridade entre o grande produtor rural e o agricultor familiar”.

Desse modo, o paradigma do capitalismo agrário, defende o oposto do que aqui já foi discutido a respeito da conflitualidade e do desenvolvimento como indissociáveis e indispensáveis no entendimento da dinâmica agrária. Pois, para esse paradigma, existiria uma relação harmônica entre agricultura familiar e agronegócio, defendendo justamente a transformação do camponês em agricultor familiar, isto é, aquilo que era um modo de vida, que possuía um valor simbólico e sinônimo de liberdade, seria agora uma profissão, a terra é vista pelo viés econômico e unicamente um negócio, e não mais um lugar de vivência e construção identitária.

No entanto, o objetivo aqui não é aprofundar a discussão referente aos embates entre o paradigma da Questão Agrária e o paradigma do Capitalismo Agrário, mas apresentar essa conjuntura, mesmo de forma simplória, para identificar em qual desses planos ideológicos se assenta a proposta da educação do campo e como ela se insere dentro dessa dinâmica. Nessa lógica, compreende-se que esses conflitos e antagonismos provenientes de modelos diferentes de desenvolvimento para o campo acabam se relacionando com questões educacionais em que “[...] o paradigma da Educação do Campo é produto/produtora da luta dos movimentos socioterritoriais camponeses com caráter revolucionário e com objetivo de alcançar a superação do capital”. (ASSUNÇÃO, 2020, p. 5).

Logo, são questões que se estendem para a esfera educacional já que essas propostas de desenvolvimento territorial antagônicas se vinculam diretamente a proposta de educação do campo. Dessa forma, se na perspectiva do PCA, o agricultor passa a se integrar a uma categoria profissional, havendo uma relação de harmonia no campo, sem conflitos e em que existe a defesa de um agricultor empreendedor vinculado as diretrizes do capitalismo, certamente a educação, que por esse paradigma é defendida, vai ter um caráter também empreendedor, com uma pedagogia empreendedora e não libertadora.

Sendo assim, no PCA, não há o protagonismo dos movimentos sociais nem a busca pela implementação de políticas públicas para uma educação do voltada à realidade campesina, com a valorização dos seus modos de vida, suas identidades, valores e história. Já o PQA, se vincula diretamente a uma proposta de educação que preze pela cooperação e

emancipação humana, que não objetive a competição ou sua integração ao mercado. Dessa forma, a base teórica da educação do campo se assenta na tendência campesina do Paradigma da Questão Agrária.

Nesse perspectiva, é perceptível a importância que a escola desempenha nas comunidades, não há como dissociá-la de outras frentes de luta que estão presentes nesse espaço, como a reforma agrária e tantas outras existentes. Sendo assim, com relação aos movimentos sociais, fica claro que ele é também um sujeito educativo. Para Caldart (2012, p. 324), “[...] o sujeito educativo, ou a figura do educador não precisa ser necessariamente uma pessoa, e muito menos necessariamente estar na escola ou em outras instituições que tenha finalidades educativas”. Portanto, muito mais do que o conteúdo propriamente dito, o que condiciona o caráter formador da escola são as suas vinculações e relações sociais que ela pode propor.

O desenvolvimento territorial é um fator que vai além de questões puramente econômicas, o próprio termo demanda uma junção, um conjunto de elementos para que esse avanço de fato ocorra. Logo, fica claro que a esfera cultural, social política e educacional são de indubitável importância nesse processo. Considerar as particularidades locais e respeitar os valores que são defendidos e estão inseridos nas comunidades faz toda diferença.

A questão é que um projeto de desenvolvimento sem um projeto de educação é inviável e até mesmo contraditório. A educação é a base para o estabelecimento de qualquer plano direcionado ao coletivo, ao povo. É por isso que a educação do campo se faz necessária nos assentamentos e outros espaços coletivos daqueles que vivem, sobretudo, no campo. É aí que entra a questão das políticas públicas, pois quando elas existem e são direcionadas para essa população, há uma interferência no contexto educacional, na qualidade da educação que é ofertada a comunidade.

A escola e o campo precisam se mover de forma conjunta, em prol de um mesmo objetivo. Nesse sentido, não existe a predominância de um debate, em que um é mais importante que o outro, pois para que a escola se estabeleça nesse espaço, é necessário que haja prosperidade e perspectiva de um futuro com mais qualidade de vida para esses sujeitos. Sendo assim, é imprescindível discutir as relações que ocorrem no espaço agrário brasileiro como reforma agrária, relações de trabalho etc. e com isso, Caldart (2004, p. 13), salienta que:

A Educação do Campo se constitui a partir de uma contradição que é a própria contradição de classe no campo: existe uma incompatibilidade de origem entre a agricultura capitalista e a Educação do Campo, exatamente porque a primeira sobrevive da exclusão e morte dos camponeses, que são os sujeitos principais da segunda. Em nosso debate isto tem sido referido como a principal oposição com a

educação rural ou para o meio rural, que historicamente tem sido o nome dado às iniciativas do Estado de pensar a educação da população trabalhadora do campo, de modo a escamotear esta contradição e fazê-la de objeto e instrumento executor de políticas e de modelos de agricultura pensados em outros lugares, e para atender a outros interesses que não os seus como grupo social, classe e pessoas.

Desse modo, quando se analisa a educação do campo dentro dessas relações de território e de classe, verifica-se que os camponeses começaram a articular um movimento de busca pela implementação de uma educação capaz de se adequar à sua realidade, e aos seus interesses. Logo, é possível observar a busca por processos formativos mais contextualizados às especificidades do espaço agrário em que os assentamentos estão inseridos. E como a ideia é que ela se materializasse em um panorama diferente da educação rural e de lógica urbana até então predominante, fica claro que “saber lutar e saber construir são dois aprendizados indispensáveis em uma escola que se propõe ser diferente do usual” (CAMINI, 2009, p. 29).

2.1 BREVE HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO: UM PARADIGMA EM DESENVOLVIMENTO

No que se refere a trajetória da educação do campo, alguns acontecimentos importantes precisam ser mencionados para uma melhor compreensão dessa modalidade de ensino na atualidade. É nesse sentido, que vai se delineando as bases do que propõe, a quem e a quem ela se vincula, de forma a estabelecer a importância de analisar esse fenômeno, em uma perspectiva tanto teórica, como política.

Durante muito tempo, a educação ofertada à população do campo foi deixada de lado sem que houvesse nenhum tipo de atenção ou incentivo para que os processos formativos que ocorrem nesse espaço, pudessem ser mais significativos. O campo encontrava-se marginalizado, deixado à margem, tido como lugar de atraso e em posição inferior aos centros urbanos. Os processos de desenraizamento muitas vezes foram, ao longo da história, alternativas pedagógicas para destruir e deixar de lado elementos que compõem a cultura, o saber cotidiano e a identidade dos sujeitos do campo. Desse modo, “Essas brutais pedagogias de desenraizamento, de desterritorialização deixaram e deixam as pedagogias, os catecismos, o material didático e até a escolarização dos Outros como processos secundários, ineficazes”. (ARROYO, 2014, p. 204).

A partir disso, os sujeitos que integram esse espaço, que lutam pela terra e por direitos, começam a sentir a necessidade de reivindicar e lutar por uma educação vinculada à sua realidade, que considere sua cultura, identidade e trajetória histórica. Sendo assim, é

preciso salientar que apenas uma melhoria na estrutura física e ampliação de vagas nas escolas do meio rural para os sujeitos do campo, não é suficiente, a mudança precisa ser completa, perpassar conteúdos, material didático, relação comunidade-escola etc. Logo, a luta não se esgota na escola, “[...] defender o direito dos trabalhadores à educação é uma proposta mais radical do que apenas defender escola para todos”. (ARROYO, 2012, p. 106).

Segundo Fernandes e Molina (2004, p. 33), “Indivíduos pensam e agem conforme paradigmas inscritos em sua cultura. Diferentes paradigmas orientam a sociedade. Portanto, construir um paradigma significa dar sentido às interpretações possíveis da realidade e transformá-la”. Sendo assim, a educação do campo é entendida como um novo paradigma, que rompe com outros já estabelecidos e que é construído e vem sendo pensado, por grupos sociais. Com isso, não é uma educação para os sujeitos do campo, mas sim uma educação pensada com eles, por eles e a partir deles, e que os sujeitos dessa proposta, sejam sujeitos do campo².

A experiência, é uma premissa básica no processo de análise do contexto histórico da educação do campo. Isso significa que ela foi pensada a partir de um cenário conflituoso e repleto de lutas territoriais. Nesse sentido, essa modalidade de ensino parte da ação, ou seja, “[...] não nasceu como teoria educacional. Suas primeiras questões foram práticas. Seus desafios atuais continuam sendo práticos não se resolvendo apenas no campo da disputa teórica. (CALDART, 2012, p. 262). Nesse ínterim, a perspectiva pedagógica é secundária, pois segundo Camacho (2019, p. 41):

[...] a luta pela Educação do Campo tem origem na materialidade dos problemas socioeconômicos e educacionais enfrentados pelos camponeses e, conseqüentemente, na busca de soluções por parte dos movimentos socioterritoriais camponeses. Por isso, na Educação do Campo, a discussão sobre o Campo - disputas/conflitos de territorialidades, modo de vida camponês, identidade territorial camponesa, movimentos socioterritoriais etc. – precedem a discussão pedagógica.

Sendo assim, é possível notar que a perspectiva pedagógica da educação do campo, sempre esteve associada à dinâmica camponesa, tanto no que se refere aos conflitos, as lutas, reivindicações, disputas territoriais etc. Os processos formativos partiram mesmo que de forma precarizada, da atitude dos envolvidos no processo de luta pela terra, quando os pais e lideranças envolvidas sentem a necessidade de ter escola na comunidade, e essa necessidade vai ganhando cada vez mais força e visibilidade em âmbito nacional.

² Para Fernandes e Molina (2004), os sujeitos do campo seriam, além dos assentados e pequenos agricultores, os quilombolas, indígenas, povos de floresta, lavradores, meeiros, pescadores, reassentados, caboclos, roceiros e boias-frias.

Os debates oficiais, que deram um pontapé inicial na discussão sobre educação do campo e que tornaram pública a articulação para o seu reconhecimento enquanto modalidade de ensino, foram de suma importância para a conquista de políticas públicas. O primeiro Encontro Nacional de educadoras e educadores da Reforma Agrária – ENERA, ocorrido em 1997, serviu para que fossem constatadas e reconhecidas muitas experiências e propostas relacionadas à promoção da educação do campo, mas que ocorriam de forma isolada e independentes, em que estavam envolvidas muitas universidades e até mesmo organizações. Desse modo, surge então a necessidade de articulação, de promover uma junção e formar, de fato, uma parceria entre esses agentes na tentativa de obter algum avanço nos processos formativos que envolvem os assentados.

Em decorrência desse encontro, aconteceram algumas discussões e mobilizações que levaram a criação do PRONERA – Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária, no dia 16 de abril de 1998, através da portaria de nº 10/98 do Ministério Extraordinário da Política Fundiária. Após isso, esse programa se incorpora ao INCRA – Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária, mais especificamente, no ano de 2001, sendo que seu principal objetivo seria “[...] promover a educação nos assentamentos de Reforma Agrária, estimulando, propondo, criando, desenvolvendo e coordenando projetos educacionais utilizando metodologias específicas para o campo”. (MOLINA; ROCHA, 2014, p. 10). Nesse viés, o Pronera se configurou um importante instrumento de acessibilidade e democratização.

Ainda em 1998, ocorre a I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo. As entidades envolvidas, que promoveram e possibilitaram a realização dessa conferência, foram a Universidade de Brasília - UnB, o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – MST, a conferência Nacional de Bispos do Brasil – CNBB, a Unicef – Fundo das nações Unidas para a Infância e a Unesco – Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Tecnologia.

Desse modo, esse marco na trajetória da educação do campo permitiu reafirmar que essa modalidade de ensino se vincula à educação de caráter popular, as lutas sociais das pessoas que vivem no e do campo, ou seja, a classe trabalhadora, permitindo traçar estratégias de organização, programas relacionados à formação de educadores/as e mais visibilidade na esfera estadual com a criação de fóruns (PEREIRA, 2009). Um outro ponto, é que a educação do campo nasceu nesse contexto da I conferência, como educação básica do campo, e ao longo de outros encontros, seminários e debates, ela passa a ser denominada como educação do campo.

Em 2004, ocorre a II conferência Nacional por uma educação do Campo, em Luziânia/GO. Nesse momento há a continuidade das questões que já haviam sido levantadas na I conferência, só que agora de forma bem mais intensa e com uma proporção ainda maior, em que as entidades envolvidas buscam demarcar suas lutas, suas reivindicações no que se refere a criação de políticas de educação específica que garantam a universalização, o acesso e a permanência dos povos do campo nos processos formativos de todos os níveis. Logo, é posto que essas questões devem se desenvolver no espaço público, com a atuação do Estado, no intuito de gerar mudanças e partir para a concretude.

Ademais, é criado no ano de 2007, o Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do campo – PROCAMPO. Esse programa foi criado por meio do Ministério da Educação – MEC, por iniciativa da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade – SECAD e surgiu da eminente necessidade de educadores com formação específica para atuar nas escolas de educação básica do campo.

Essa licenciatura se diferencia das tradicionais, por ser um curso em nível de graduação, mas com o objetivo de formar professores por área do conhecimento e não por disciplina, são docentes habilitados para lecionar nos anos finais do Ensino Fundamental e ensino médio em escolas do campo. A formação desses educadores se dá em regime de alternância com o objetivo de promover a articulação entre as universidades e as comunidades tradicionais. “Esta formação por área de conhecimento pode atender aos anseios e compromissos com a emancipação do povo camponês, criando alternativas de organização do trabalho escolar, enquanto prática social.” (SANTOS; SILVA, 2016, p. 141).

Mais recentemente, em 2013, é criado o PRONACAMPO – Programa Nacional de educação do Campo que foi formado por meio do decreto nº 7.352 e instituído por meio da portaria de nº 86, em 2012. O propósito desse programa se pauta em dar apoio financeiro, estrutural e técnico às políticas públicas direcionadas ao campo, de forma a melhorar o ensino em todos os níveis. Sendo assim, “O programa está estruturado sob quatro eixos: Gestão e Práticas Pedagógicas, Formação de Professores, Educação de Jovens e Adultos, Educação Profissional e Tecnológica e Eixo Infraestrutura Física e Tecnológica.” (SANTOS; SILVA, 2016, p. 141).

A mudança na nomenclatura de “por uma educação básica do campo” para “por uma educação do campo”, é mais que apenas conceitual. Desse modo, é uma alteração que objetiva transformação prática, em que a escola do campo, que se caracteriza como uma das principais lutas do movimento, possa incorporar mais que os conteúdos já estabelecidos pelas normas educacionais. Seu objetivo é que esses processos pedagógicos possam ser abrangentes, tendo

como ponto de partida a comunidade, e que o direito à escola, compreenda tanto a educação básica, infantil, ensino fundamental e médio, e educação superior. Portanto, é a partir dessa conjuntura que vai se delineando essa modalidade de ensino, uma vez que é relativamente recente e reivindica o direito a uma educação do/no campo³.

2.2 EDUCAÇÃO DO CAMPO E EDUCAÇÃO RURAL: DUAS CONCEPÇÕES, DOIS SENTIDOS PEDAGÓGICOS

A educação rural e a educação do campo, são duas concepções antagônicas no que se refere aos processos formativos direcionados a população do campo. Desse modo, os sentidos pedagógicos e os objetivos dos processos de ensino-aprendizagem, são pensados para os mesmos sujeitos, mas os atingem de forma diferente, pois uma nasce em contraposição a outra. Logo, é necessário conceituá-las e diferenciá-las para entender como a dinâmica educacional no campo brasileiro se constituiu e quais as principais demandas existentes.

Sendo assim, a educação rural se constitui como um modelo de educação direcionado as pessoas que residem em espaços denominados rurais, como os espaços de floresta, de agropecuária, áreas ribeirinhas, de pesca, extrativismo etc. A questão é que esta é uma modalidade nos mesmos moldes da que é ofertada nas áreas urbanas, não há nenhum interesse em adequar essa escola localizada no campo à realidade de vida dos camponeses, à sua cultura, identidade e história.

Desse modo, essa modalidade não tinha o objetivo, pelo menos prático, de tornar o campo um lugar mais digno e com melhores condições de trabalho, pois segundo Fernandes e Molina (2004, p. 37), “A origem da educação rural está na base do pensamento latifundista empresarial, do assistencialismo, do controle político sobre a terra e as pessoas que nela vivem. O debate a respeito da educação rural data das primeiras décadas do século XX”. Além disso, seu objetivo era oferecer conhecimentos básicos, tanto de leitura como de escrita e operações matemáticas básicas, mas nada além disso, o que justifica e explica as altas taxas de analfabetismo e baixa escolarização nas áreas rurais.

Os poucos fomentos, investimentos e programas direcionados a educação rural, não foram elaborados considerando os sujeitos que iriam deles usufruir. Ou seja, não houve a participação de camponeses, da população que residia no campo, foram apenas impostos

³ Para Caldart (2011), existe a necessidade de formulação de políticas públicas que garantam uma educação do e no campo, “No: o povo tem direito a ser educado no lugar onde vive; Do: o povo tem direito a uma educação pensada desde o seu lugar e com a sua participação, vinculada à sua cultura e às suas necessidades humanas e sociais”. (CALDART, 2011, p. 149-150).

modelos de educação já prontos que possuíam uma visão exterior à realidade que a princípio, ou pelo menos em teoria, havia se comprometido a trabalhar. Acontece que essa conjuntura não oferece o mínimo de dignidade que o trabalho pedagógico nas escolas necessita para fornecer aos seus alunos processos de ensino-aprendizagem significativos.

Somente um trabalho pedagógico que compreenda os que na escola atuam como indivíduos historicamente determinados e não como realidades indefinidas e abstratas (professores, alunos, funcionários, crianças pobres, alunos carentes etc.), que questione a estrutura de poder da escola e lute para transformá-la, que questione a educação e seus compromissos com a exploração e a dominação de classe, que critique o saber produzido e veiculado na escola e que discuta as condições de vida dos indivíduos, poderá se considerar a serviço da classe trabalhadora. (COELHO, 1986, p. 48).

Desse modo, a educação do campo surge enquanto conceito antagônico a educação rural, parte da reivindicação de movimentos sociais do campo. Sendo assim, a escola se vincula ao espaço agrário ao qual está inserida e tem como intuito abranger todas as dimensões do território e contribuir para o desenvolvimento deste. Uma vez que, segundo Mészáros (2008), é impensável que haja uma reestruturação dos processos educativos sem que aconteça uma transformação de cunho social na realidade em que as práticas educacionais se dispuseram a realizar suas históricas funções de mudança.

A educação do campo apesar de ter avançado no âmbito das políticas públicas e ser um tema mais debatido do que era há algumas décadas, ainda enfrenta muitos desafios práticos, com relação a estrutura física das escolas, o baixo número de alunos na educação infantil, material didático dissociado da realidade do aluno e falta de recursos financeiros. Certamente, essa não é uma particularidade da educação do campo, a educação brasileira como um todo enfrenta dificuldades dessa natureza, pois está imbuída em um contexto histórico marcado pelo autoritarismo, tradicionalismo e desigualdade.

Desse modo, são muitas as questões a serem superadas e por isso é necessário que seja uma educação emancipadora e que promova uma política de desenvolvimento territorial, que englobe o aspecto econômico, cultural e ambiental. Não é possível pensar o desenvolvimento sem uma proposta de educação, então essa modalidade de ensino está estabelecendo vínculos com essas propostas, de forma a estar relacionada a produção agroecológica, a soberania alimentar e ao trabalho camponês. Portanto, indo em uma via contrária a educação rural, a educação do campo enquanto modalidade de ensino pensada pelos movimentos sociais e articulada à luta pela terra, busca vincular o trabalho produtivo à educação escolar tendo por base a cooperação (RIBEIRO, 2012).

Por conseguinte, faz-se mister enfatizar que a educação do campo e a educação rural não se limitam a uma questão conceitual, é mais que isso. A divergência entre ambas, parte de transformações de cunho social e político ocorridas no Brasil durante as últimas décadas e que denotam o papel da educação do campo nos avanços relacionados aos aspectos educacionais das áreas rurais. Mostrando a importância da articulação da população por políticas públicas, tendo marcos legais que possam dar embasamento e ajudar nesse processo de luta.

2.3 MOVIMENTOS SOCIAIS DO CAMPO: MST EM EVIDÊNCIA

As conquistas relacionadas à educação do campo, são fruto da mobilização e organização dos movimentos sindicais e sociais e evidenciam que é necessário uma articulação e diálogo para que esses marcos normativos instituídos se materializem nos espaços em que a educação do campo se faz necessária. A formação dos sujeitos do campo é importante, pois permite que a classe trabalhadora se torne organizada, e possua os meios necessários para a construção de um projeto tanto educacional, como de reforma agrária, e que esta considere os princípios de seus sujeitos e vislumbre o campo como um local de moradia e trabalho necessários a superação das amarras e obstáculos ao desenvolvimento, impostos pelo sistema capitalista agrário (TRINDADE; COSTA, 2019).

Diante disso, conforme afirma Andrade (2004 apud SCALABRIM; PAIVA, 2008, p. 156) “O cenário da educação do campo é composto por variadas e ricas experiências educativas implementadas fora do âmbito governamental, promovidas por associações civis e movimentos sociais [...]”. Esses movimentos, que se dividem em várias frentes e setores tem como similaridade a luta contra o histórico e ainda evidente processo de exclusão e subalternização dos povos do campo.

Mesmo sendo uma temática incipiente e que aos poucos vem ganhando destaque, a educação do campo é pauta de luta e reivindicação de vários movimentos socioterritoriais. Dentre eles, destaca-se a CPT – Comissão Pastoral da Terra, o MLST – Movimento de Libertação dos Sem Terra, a FETAG – Federação dos Trabalhadores na Agricultura, a CONTAG – Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura e o MST – Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, que se destaca por ser o que incorpora, além da dimensão de luta pela terra e pela reforma agrária, a perspectiva pedagógica.

Como já mencionado, o MST se caracteriza como um movimento de caráter socioterritorial que engloba camponeses em prol de uma melhoria no espaço agrário através de uma política efetiva e eficiente de reforma agrária. No entanto, sua reivindicação não se

limita a terra, pois essa luta se dissemina em vários outros setores, dentre os quais a produção, a saúde, o mínimo de infraestrutura social para atuação do movimento, políticas voltadas para o setor agrícola e educação (FERNANDES, 2012).

Existe esse olhar para a questão educacional por parte do movimento quando ele ainda estava se formando e suas primeiras ações práticas foram nos primeiros acampamentos, através das escolas itinerantes, que segundo Babniuk e Camini (2012), não possui muitas diferenças com relação as escolas propostas pelo MST, o que varia é o contexto em que ela está inserida, que seria um acampamento e que esse espaço tende a ter a luta de classes de forma mais acentuada.

Foi no estado do Rio Grande do Sul que a escola itinerante teve primeiramente, o seu reconhecimento legal através das lutas e contestações por parte do referido movimento. O fato é que nos acampamentos e assentamentos, o MST tinha como foco “[...] uma necessidade objetiva: o acesso a escola por parte de crianças em idade escolar e de adultos analfabetos”. (DALMAGRO, 2011, p. 44).

O viés educacional ou esse trabalho com educação escolar por parte do MST, não se deu de forma estruturada ou pela criação imediata de um setor para que essas questões fossem discutidas e trabalhadas. A preocupação partiu primeiramente dos familiares, principalmente das mães e das professoras que começaram a sentir a necessidade de uma escola que pudesse fazer a diferença e que fizesse sentido para seus integrantes (CALDART, 2012). Nesse sentido, aos poucos essa ideia foi ganhando forma e apoio das lideranças do movimento, de modo que passou a integrar a dinâmica do mesmo e se tornar objeto de mobilização.

Certamente não é algo que passa a acontecer da noite para o dia, uma vez que encontra alguns obstáculos e reprovações por parte até mesmo de lideranças do movimento na época, que temiam que, se houvesse uma luta por escola e por processos formativos em um movimento que havia se formado a pouco tempo, a luta pela terra perderia o foco, tendo em vista que esse é o objetivo principal do MST. No entanto, mesmo diante desses desafios, essa reivindicação foi levada adiante e o atendimento pedagógico às crianças, jovens e aos trabalhadores camponeses, pleiteado.

Sendo assim, a escola pensada e idealizada por esse movimento partiria dos tempos e espaços das localidades as quais estão vinculadas, sendo que as relações que ela estabelece são de suma importância na construção de sua identidade. Partindo dessa conjectura, Kolling, Vargas e Caldart (2012, p. 506), enfatizam essa ideia quando apontam que “[...] uma proposta de escola vinculada ao movimento não pode ficar restrita às questões do ensino, devendo se ocupar de todas as dimensões que constituem seu ambiente educativo”. Logo, ao passo que

essa integração representa um avanço, uma proposta que vai na contramão do tradicionalismo, também se configura um desafio para seus envolvidos em função de sua complexidade.

O trabalho e a escola, ou seja, quando o primeiro se vincula ao segundo através das práticas educativas, teria o intuito de promover o que se entende por emancipação humana. Desse modo, essa conexão resulta em uma relação em forma de tríade que envolveria o assentamento, a escola e o movimento (VENDRAMINI; FERREIRA, 2011). Desse modo, os processos formativos ou a possibilidade de aprendizado não estariam restritos a escola e ao professor.

Na Lei de Diretrizes e Bases da educação Nacional – LDB de nº 9.394/96, em seu artigo primeiro, é posto que a educação abrange os mecanismos formativos das escolas, instituições de pesquisa, núcleo familiar, social, cultural e dos movimentos sociais, ou seja, o movimento também é considerado educativo. Já no parágrafo 2 do mesmo artigo, aparece que “A educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social”. (BRASIL/MEC, LDB 9.394/96, art. 1).

Ao tratar da educação e de suas práticas diversas, como a educação popular, comunitária e social, Gadotti reafirma a não-neutralidade da educação e como ela está estritamente vinculada ao seu contexto histórico. Além disso, um ponto a ser observado em sua análise é que a educação não formal procurou vincular-se a outras vertentes e espaços, como movimentos sociais, igrejas, sindicatos e entre outros, que se organizam onde o Estado ignorou e se omitiu (GADOTTI, 2012). Sendo assim, é importante considerar essas atividades educacionais que não seguem as diretrizes escolares, mas tem também o objetivo de educar.

Sendo assim, a partir do exposto, é possível notar que esse olhar do Movimento dos trabalhadores rurais Sem Terra para as questões educacionais e pedagógicas, não parte unicamente de uma vontade, mas de uma necessidade. As práticas de ensino, tradicionais e universais, que são postas para todos sem considerar as particularidades dos que dela participam, já não estava mais dando conta das demandas da população do campo, uma vez que esses, mesmo ainda estando nas amarras da opressão e associadas a um estereótipo depreciativo, enxergaram a importância da luta e da reivindicação por uma modalidade de ensino adequada as suas peculiaridades. Portanto, o movimento social como sujeito educativo, contribui de forma significativa para o avanço dessa proposta.

3 DIMENSÕES METODOLÓGICAS DA PESQUISA

Este estudo tem por intuito realizar uma pesquisa pautada em uma perspectiva crítica de análise e compreensão da temática “Educação do/no campo” com maior evidência e enfoque para os aspectos teóricos e metodológicos do ensino. Sendo assim, para uma melhor abordagem, tratamento dos objetivos e contemplação da pesquisa, foram utilizados procedimentos metodológicos que possibilitaram analisar os processos relacionados à educação do campo e a dinâmica agrária brasileira que se configura o “pano de fundo” e palco dessa modalidade de ensino, a qual se desenvolve em meio aos embates, conflitos e modos de vida do campo, considerando seus aspectos sociais, econômicos, culturais e históricos.

O objeto de estudo e recorte espacial do presente trabalho foi o assentamento Tiradentes em Mari/PB, tendo como lócus da pesquisa a Escola Municipal de ensino Infantil e Ensino Fundamental Tiradentes situada no referido assentamento. No entanto, a estruturação do trabalho segue uma lógica na qual para obter os resultados desejados, foi necessário definir o objeto e depois a fundamentação teórica, com o objetivo de fazer um levantamento de quais são os autores e principais pontos levantados em seus trabalhos a respeito da educação do campo. Logo depois, partiu-se para a escolha dos procedimentos metodológicos que melhor se adequassem a temática em questão.

Portanto, este capítulo tem o objetivo de detalhar a metodologia utilizada e como se deu todo o processo até a obtenção dos resultados. De modo a apontar a educação do campo enquanto prática social ainda em desenvolvimento e que contempla a perspectiva de desenvolvimento territorial e o viés político e ideológico do território em disputa ao qual se insere, evidenciando que ela não se limita apenas a discussão pedagógica e dos processos formativos. Sendo assim, deu-se enfoque às práticas pedagógicas e metodologias adotadas na escola Tiradentes.

Desse modo, utilizou-se o método oriundo do pensamento crítico de Marx, que é o método materialista histórico e dialético. Ele propõe uma forma de interpretação da realidade que é baseada por princípios que levam em consideração e ponderam as contradições intrínsecas aos fenômenos e as transformações que se sucedem no âmbito social ou no fenômeno a ser pesquisado.

Logo, o referido método permite entender a temática em um panorama histórico, envolto em processos políticos e sociais, em que é possível confrontar duas conjunturas. Nesse caso, a escola do campo, pensada na perspectiva do paradigma da questão agrária em contraposição ao paradigma do capitalismo agrário. De forma a possibilitar que seja feita uma

análise a respeito das contradições que cercam a educação do campo na dinâmica do campo brasileiro.

3.1 TÉCNICAS DE PESQUISA

Seguindo para a parte das técnicas de pesquisa utilizadas, a abordagem escolhida no processo de coleta de informações e dados foi a qualitativa. Pois permite abarcar a amplitude do objeto, em que se consideram seus significados, seu contexto e características do espaço social a que pertence. Desse modo, o enfoque da pesquisa de caráter qualitativo, é nos aspectos que não tem como, ou não podem ser quantificados, por isso ela foca na compreensão de fatores relacionados as dinâmicas sociais (GERHARDT; SILVEIRA, 2009).

Ainda com relação a essa abordagem, é necessário pontuar que ela não tem o objetivo de quantificar, mas sim de observar e analisar fenômenos, “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 [...]” (MINAYO, 1994, p. 21-22). Sendo assim, seu intuito é a percepção do todo, é a abrangência de ideias e suas significações. Segundo Gil (2009), no processo de organização dos dados, enquanto na abordagem quantitativa usa-se tabelas para organizá-los, as qualitativas valem-se de textos narrativos, esquemas etc.

Dessa forma, no que concerne aos procedimentos técnicos, foi realizada uma ampla pesquisa bibliográfica, para que haja respaldo em autores e obras que são referência no tema da presente pesquisa. Um dos primeiros passos tomados no processo de estudo e estruturação do trabalho, foi fazer esse levantamento e colher informações a partir de estudos que já foram realizados.

A pesquisa bibliográfica, ou de fontes secundárias, abrange toda bibliografia já tornada pública em relação ao tema de estudo, desde publicações avulsas, boletins, jornais, revistas, livros, pesquisas, monografias, teses, material cartográfico etc., até meios de comunicação orais: rádio, gravações em fita magnética e audiovisuais: filmes e televisão. Sua finalidade é colocar o pesquisador em contato direto com tudo o que foi escrito, dito ou filmado sobre determinado assunto, inclusive conferências seguidas de debates que tenham sido transcritos por alguma forma, querem publicadas, quer gravadas. (MARCONI; LAKATOS, 2003, p. 183).

Nesse sentido, o intuito é analisar e sistematizar o conhecimento referente às práticas pedagógicas, os processos de ensino-aprendizagem, processos de avaliação e metodologias nas escolas de assentamento de reforma agrária. Nesse caso, a escola Tiradentes em Mari/PB. Procurou-se então correlacionar esses elementos com o que já vem sendo produzido por

pesquisadores da área. Sendo assim, fez-se uso dos escritos de: Arroyo (1999; 2012; 2014), Camacho (2010; 2014; 2019), Camini (2009), Molina (2009; 2012; 2014), Fernandes (2004; 2008; 2011; 2012), Freire (1997; 2020), Lima (2013), Vendramini e Machado (2011) entre outros estudos.

Também foi realizada pesquisa documental, que para Gil (2002), é um procedimento em que é feito o uso de um material que não tenha sido processado analiticamente, ou que ainda possa ser retrabalhado dependendo do assunto. De tal modo, esse levantamento foi necessário para o entendimento dos princípios dessa modalidade de ensino, considerando documentos oficiais e instrumentos normativos instituídos.

Os documentos analisados foram a Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, mais especificamente os artigos e seções que tratam da educação, cultura e desporto; A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB); Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, através do parecer de nº 36 instituído no ano de 2001 e o parecer de nº 1, homologado em fevereiro de 2006; A resolução nº 1 de 3 de abril de 2002, instituída pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) e pela Câmara de Educação Básica (CEB), Resolução nº 2 de 28 de abril de 2008, que tem por intuito estabelecer diretrizes que complementem as que já haviam sido instituídas em 2002. Além disso, o decreto de nº 7.352/2010, que delibera sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de educação na Reforma Agrária (PRONERA).

A pesquisa de campo também se fez de fundamental importância na escola do assentamento em questão, de forma a observar na prática (*lócus* da pesquisa), os processos teóricos e metodológicos do ensino. Para Marconi e Lakatos (2003), a pesquisa de campo é aquela utilizada para se obter informações e conhecimentos sobre um problema que busca uma resposta, ou uma hipótese que se deseja provar. Sendo assim, é um elemento de indubitável importância, no qual foram feitas observações do referido núcleo escolar e, concomitantemente a isso, realização de coleta de dados e informações.

Foram utilizadas entrevistas semiestruturadas direcionadas à diretora da escola, aos cinco professores do ensino fundamental - anos finais, e ao coordenador da Educação de Jovens e Adultos (EJA), junto a secretaria de educação. Sendo assim, para a realização dessas entrevistas, foram feitas visitas à escola durante o mês de maio de 2022, contabilizando 3 idas ao assentamento e uma a secretaria de educação do município de Mari.

A escolha por esse tipo de entrevista se deu em função de sua flexibilidade, em que é possível obter informações que não estavam previstas e ainda seguir a diretriz de perguntas antes estabelecida. Segundo Gerhardt e Silveira (2009, p. 72), “O pesquisador organiza um

conjunto de questões (roteiro) sobre o tema que está sendo estudado, mas permite, e às vezes até incentiva, que o entrevistado fale livremente sobre assuntos que vão surgindo como desdobramentos do tema principal”.

Na primeira visita à escola, dia 11 de maio de 2022, foi feito um reconhecimento inicial da instituição, observação das instalações e sua localização dentro do assentamento. Além disso, foram entrevistadas a diretora e duas professoras. Sendo necessário salientar que essas entrevistas são realizadas de forma individual, o que facilita o processo de interação e compreensão das metodologias e práticas pedagógicas empregadas no âmbito escolar por parte dos docentes em questão.

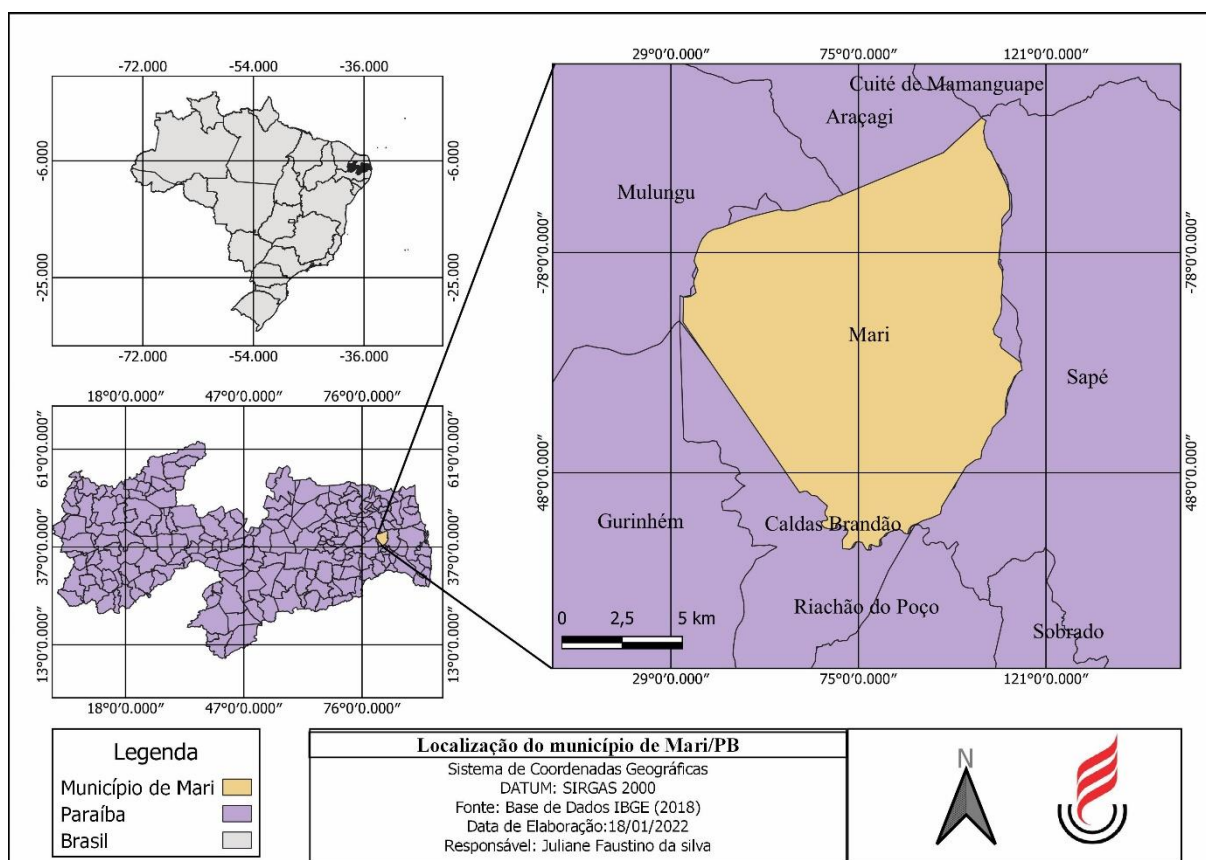
Na segunda ida à escola, dia 18 de maio de 2022, foram entrevistadas mais duas professoras da referida unidade escolar. Além disso, foi feito um reconhecimento geral do assentamento, como a observação dos principais pontos e acessos, instalações como a unidade de saúde, a cooperativa e associação dos pequenos agricultores do assentamento Tiradentes e antigas construções como a primeira sede da escola. Por fim, no dia 19 de maio de 2022, foi feita a entrevista com o coordenador da EJA na secretaria de educação e mais uma entrevista com um dos docentes da instituição no assentamento Tiradentes, sendo importante salientar que dos 6 professores dos anos finais do Ensino Fundamental, foram entrevistados apenas 5 pois não foi possível o contato com uma das docentes da escola.

Destarte, a elaboração deste trabalho se deu por partes e de forma gradativa, em que foi necessário fazer, primeiramente, uma revisão bibliográfica para estruturar a fundamentação teórica. Logo depois, foram estruturadas as demais partes como as pesquisas de campo, entrevistas e construção do capítulo que se refere aos resultados. Portanto, a partir disso, fica clara a importância da estruturação metodológica no que concerne a pesquisa em educação do campo, um paradigma ainda em desenvolvimento e que carece de um olhar mais analítico e crítico.

3.2 CARACTERIZAÇÃO DA ÁREA DE ESTUDO: MUNICÍPIO DE MARI/PB E ASSENTAMENTO TIRADENTES

Mari é um município paraibano situado a aproximadamente 60 km da capital do Estado, João Pessoa. Já com relação a sua área territorial, ele compreende um espaço que está em entorno de 155.265 km, tendo ainda uma população estimada de 21.895 pessoas em 2021, já em 2010 era de 21.176 (IBGE, 2010).

Mapa 1: Localização do Município de Mari – PB



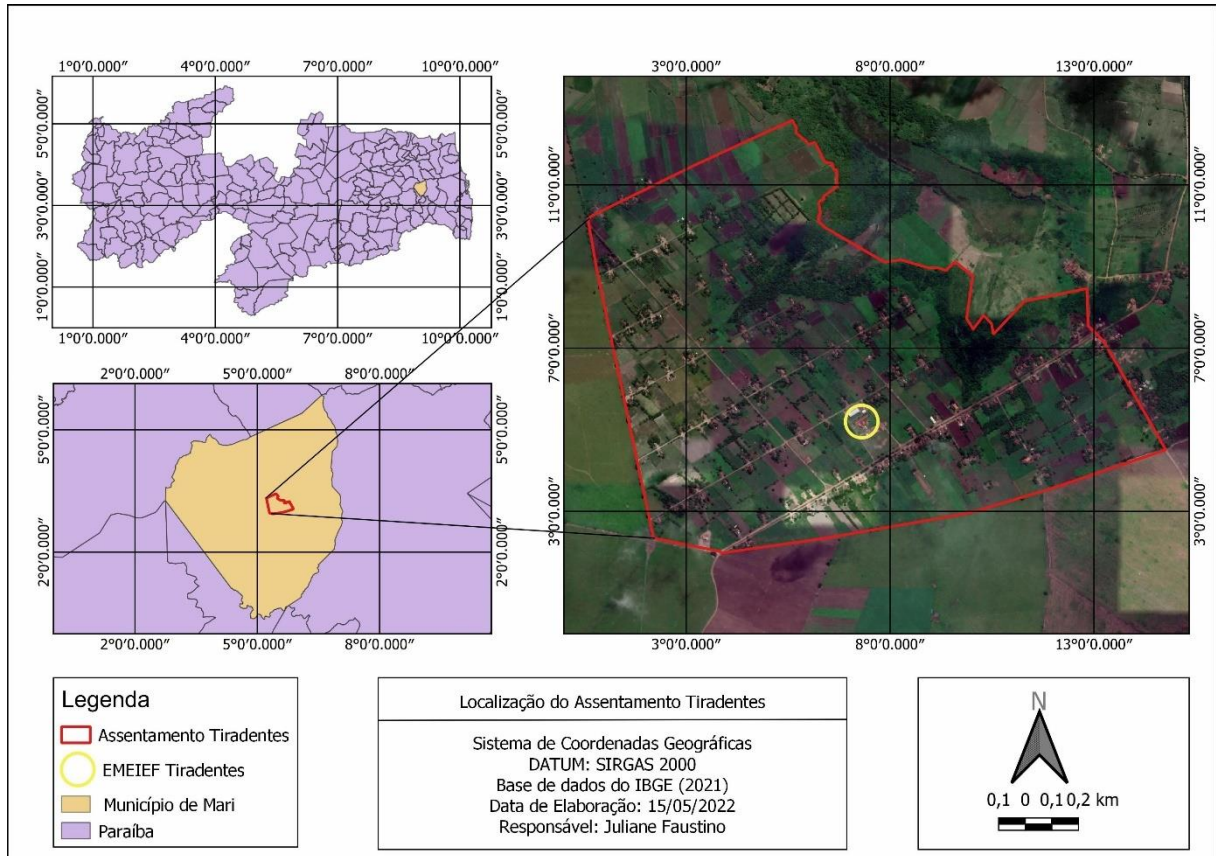
Fonte: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística-IBGE-Org. SILVA, Juliane Faustino.

Como exposto no mapa acima, os municípios limítrofes de Mari são: Sapé, Araçagi, Mulungu e Caldas Brandão. Sendo assim, por estar inserido em um espaço marcado por uma dinâmica agrária bastante forte, esse município faz parte da chamada Zona da Mata, ou Zona da Cana, que compreende os Estados de Alagoas, Pernambuco e Paraíba, sendo considerada a principal região canavieira do Nordeste (LIMA, 2013). Desse modo, a cana-de-açúcar, ocupou um papel de destaque nessas áreas e marcou a formação socioeconômica dessas regiões, que tiveram sua organização social pautada no trabalho escravo e no latifúndio. Na atualidade, o município tem sua economia pautada no plantio do abacaxi, do inhame, do feijão e principalmente da mandioca, em que boa parte de suas terras agricultáveis é usada para o seu cultivo.

Ademais, salienta-se que no que se refere aos aspectos sociais, políticos e econômicos, o IBGE dividia o Estado da Paraíba em quatro mesorregiões: Mata Paraibana, Agreste, Borborema e Sertão, e Mari estava na mesorregião da Mata e microrregião de Sapé. No entanto, em 2017, esse instituto descartou essa divisão e criou um quadro regional para o Brasil, em que essas divisões passaram a ser chamadas de regiões geográficas intermediárias e

regiões geográficas imediatas. Logo, a região intermediária do referido município é João Pessoa, e a região imediata, João Pessoa (IBGE, 2017).

Mapa 2: Assentamento Tiradentes



Fonte: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística-IBGE-Org. SILVA, Juliane Faustino.

Por conseguinte, a partir do mapa 2, exposto acima, observa-se que o assentamento Tiradentes, está localizado na poção Leste do município de Mari, a aproximadamente 7 km de sua sede. Segundo o Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA), o assentamento tem uma área que equivale a 1.719,7 ha e foi fruto da desapropiação de uma antiga fazenda chamada Gendiroba, processo descrito com mais ênfase no capítulo 5 desta pesquisa. Seguindo a delimitação dos lotes, o mapa mostra, aproximadamente, a área territorial do assentamento.

4 DIREITOS E GARANTIAS PARA A EDUCAÇÃO DO CAMPO A PARTIR DE DISPOSITIVOS LEGAIS: INSTRUMENTOS NORMATIVOS PARA UMA POLÍTICA DE EDUCAÇÃO ESPECÍFICA

Neste capítulo, é feita uma análise e discussão sobre os instrumentos legais que norteiam a busca por uma educação específica, ou seja, pautada em marcos e dispositivos legais que possam reafirmar os direitos que até então foram conquistados para a educação do campo. Desse modo, são diretrizes que procuram se adequar à dinâmica do espaço agrário brasileiro, mas que ainda enfrentam desafios na sua implementação. Ademais, é importante salientar que as normas aqui discutidas são um recorte, ou seja, há outros marcos normativos como pareceres e resoluções que complementam os que nessa seção são apresentados.

No que se refere a educação destinada às áreas rurais do Brasil, é importante salientar que as escolas criadas para essas localidades não obtiveram o devido reconhecimento, atenção e avanço necessários. De acordo com Rossi (2014), até 1891 a educação do campo não era mencionada em quaisquer documentos constitucionais, e somente a partir do século XX, a educação rural passa a integrar o ordenamento jurídico, mesmo que de forma tímida. Desse modo, esse autor ainda pontua que esse cenário fez com que as primeiras discussões e até mesmo unidades escolares fossem construídas muito tardiamente e com pouco ou nenhum fomento por parte do Estado.

Destarte, a educação enquanto um direito humano e requisito para a dignidade ampla, deve ser garantido para toda e qualquer pessoa, uma vez que é um mecanismo ou condição social necessário para que se forme uma sociedade mais justa e democrática. Desse modo, as escolas e sistemas de ensino, de todas as formas e em seus diferentes níveis, precisam se firmar em alguns elementos básicos como por exemplo, a adaptabilidade, que segundo Haddad (2012), propõe que a escola crie meios para se adaptar a seus discentes, procurando suprir suas necessidades básicas. Sendo assim, a universalidade e o respeito aos aspectos sociais, culturais, históricos e de crença, são importantíssimos para o êxito e harmonia nos processos formativos.

Partindo disso, os movimentos sociais tiveram um papel essencial na implementação dos marcos normativos instituídos no percurso histórico da educação do campo. Ademais, é preciso destacar que além dessas legislações específicas, o direito e a garantia de acesso à educação, tem respaldo em marcos mais abrangentes que estão no topo do ordenamento jurídico, como a constituição da República Federativa do Brasil do ano de 1988.

A Carta Magna serve de referência e dá validade as demais espécies normativas. Seu capítulo III, trata da educação, da cultura e do Desporto, e na seção I é dado um maior enfoque à educação e detalha as obrigações e o papel do Estado na garantia desse direito fundamental, apontando três pilares essenciais na sua efetivação e na ampliação dessas garantias, que são: o Estado, a família e a sociedade. Sendo assim, no art. 206 da constituição Federal, são apresentadas as seguintes questões relacionadas ao ensino:

Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

I – igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; II – Liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber; III – pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino; IV – gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais; V – valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas; VI – gestão democrática do ensino público, na forma da lei; VII – garantia de padrão de qualidade; VIII – piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação escolar pública, nos termos de lei federal.

Parágrafo único. A lei disporá sobre as categorias de trabalhadores considerados profissionais da educação básica e sobre a fixação de prazo para a elaboração ou adequação de seus planos de carreira, no âmbito da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios. (BRASIL, 1988).

À vista disso, nota-se que os princípios elencados acima são também subsídios que apontam um caminho para que os processos educacionais em sua integralidade, se deem em uma perspectiva mais justa e democrática, uma vez que tratam de questões relacionadas ao acesso ao ensino e da permanência na escola, além da valorização dos profissionais da educação apontando o fator salarial e os planos de carreira.

Sendo assim, um outro dispositivo que teve por base os princípios presentes na constituição é a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), de nº 9.394, de 1996. Há nessa lei, partes que tratam direta e indiretamente das especificidades do campo, dentre estas, está o art. 23, no qual é dada uma certa autonomia aos gestores, no que tange a organização da educação básica, ou seja, dos anos ou períodos letivos, da forma que seja mais eficiente e conveniente para os processos de ensino-aprendizagem, tendo como sujeito alvo, o aluno.

Desse modo, o inciso 2º do art. 23, traz um elemento indispensável ao entendimento das peculiaridades conferidas às áreas em que a comunidade está centrada em uma determinada atividade, nele, há a possibilidade de o calendário escolar se adequar as especificidades locais em que a escola esteja inserida, ou seja, tanto as que se referem aos

aspectos econômicos, como climáticos, sem que isso possa ocasionar a redução das horas letivas.

Sobre os currículos da educação básica, o art. 26 aponta que eles devem ter base nacional comum, isto é, os estudantes que estejam em diferentes partes do território brasileiro, irão desenvolver as mesmas habilidades e competências. No entanto, esse artigo também determina que há a possibilidade de complementação, em que a base pode ser complementada por parte diversificada, e os sistemas de ensino poderão se pautar nas características regionais e locais, considerando os aspectos culturais e econômicos dos educandos (BRASIL, 1996).

Nesse sentido, é de alta relevância que sejam valorizados os aspectos da vida local dos discentes, pois é imprescindível que haja respeito aos seus saberes e conhecimentos prévios. Para Freire (2020), é admissível considerar os saberes dos educandos, construídos no coletivo e na prática comunitária e relacioná-los ao ensino, ao conteúdo, de modo que a experiência social acumulada pelo discente crie ligações com os saberes curriculares tidos como fundamentais.

Logo, os sistemas de ensino e principalmente as unidades escolares, não podem estar alheias a isso. Desse modo, trazendo essa perspectiva para o contexto da educação do campo e para os sujeitos que a idealizam, o objetivo ou proposta dessa modalidade é que ela possa cultivar e dar voz e vez aos saberes, a cultura, a memória e valores das comunidades as quais ela se destina, seria uma proposta para enraizar as pessoas e não para fixá-las ao seu lugar, modo de agir ou pensar, mas sim um processo educativo que projete interação, transformação e que crie percursos (CALDART, 2011).

Ainda na LDB, o art. 28 é o que aborda de forma mais específica, a educação direcionada a população das áreas rurais e das especificidades e adaptações necessárias.

Na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação, às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente:

- I – Conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural;
- II – Organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;
- III – adequação à natureza do trabalho na zona rural. (BRASIL/MEC, LDB 9.394/96, art. 28).

Partindo do exposto no artigo acima, observa-se que é dada certa ênfase aos aspectos sociais da vida do educando, ou seja, a educação básica pode promover e valorizar, de certo modo, os interesses da população residente no campo a partir do momento em que a vincula às reais necessidades e demandas dessas áreas. Sendo assim, os sistemas de ensino seguirão a

base nacional comum curricular, mas também poderão adequá-la e pensar metodologias em conformidade com os interesses discentes. Dispõe também de autonomia no que concerne a organização escolar, inclusive no que se refere ao calendário, que pode se ajustar às condições climáticas e as fazes do ciclo agrícola (BRASIL, 1996).

É possível observar também, que não há, na LDB, um tratamento relacionado a educação do campo enquanto modalidade de ensino, apenas que deverão ser feitas adaptações para adequá-la, na educação básica, à realidade rural. Desse modo, é a partir desses dispositivos legais que regem a educação em âmbito nacional, que a busca por romper com esse modelo de educação descontextualizada, que não associa a realidade do aluno com os processos formativos, começa, aos poucos, a ganhar força.

Logo, passam a surgir as normatizações específicas que procuram reafirmar a educação enquanto um direito e apontar também princípios que norteiam sua execução. Sendo assim, um importante marco na trajetória da educação do campo, é a homologação, através do Conselho Nacional de Educação e da Câmara de Educação Básica, das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. O referido parecer, de nº 36 e instituído no ano de 2001, cumpre o estabelecido na LDB e partiu, mais especificamente, do que está determinado no art. 28 dessa lei.

Segundo esse parecer, a educação do campo parte de uma amplitude muito maior em função dos diversos sujeitos que abrange, sua grande diversidade sociocultural e modos de vida. Portanto, “O campo, nesse sentido, mais do que um perímetro não-urbano, é um campo de possibilidades que dinamizam a ligação dos seres humanos com a própria produção das condições da existência social e com as realizações da sociedade humana”. (BRASIL, 2001).

Com relação ao reconhecimento e valorização da educação do campo, as suas vinculações, fundamentos e respaldo legal, a resolução nº 1 de 3 de abril de 2002, instituída pelo Conselho Nacional de Educação e pela Câmara de Educação Básica CNE/CEB, demonstra um enorme avanço. Esse documento institui diretrizes que orientam as escolas do campo a elaborarem suas propostas pedagógicas e define a vinculação dessas instituições a partir de aspectos da realidade de vida do aluno. Sendo assim:

Art. 2º Estas Diretrizes, com base na legislação educacional, constituem um conjunto de princípios e de procedimentos que visam adequar o projeto institucional das escolas do campo às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e Médio, a Educação de Jovens e Adultos, a Educação Especial, a Educação Indígena, a Educação Profissional de Nível Técnico e a Formação de Professores em Nível Médio na modalidade Normal.

Parágrafo único. 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).

Logo, ao propor esses princípios e destacar a identidade da escola a partir de suas vinculações, esse dispositivo traça um novo rumo para as políticas direcionadas a educação do campo, pois reconhece as particularidades dessas instituições, o espaço de vivência e convívio de seus alunos. Além disso, no art. 3º é ressaltado o papel do poder público, que ao considerar e prezar pela educação enquanto mecanismo de justiça social, essencial para o desenvolvimento nacional, deverá se articular para que exista o acesso universal da população do campo aos diferentes níveis da educação básica e acesso à Educação profissional de nível técnico (CNE/CEB, 2002). Já com relação a perspectiva pedagógica, há a preocupação em se fazer cumprir o que está estabelecido na LDB:

Art. 5º As propostas pedagógicas das escolas do campo, respeitadas as diferenças e o direito à igualdade e cumprindo imediata e plenamente o estabelecido nos artigos 23, 26 e 28 da Lei 9.394, de 1996, contemplarão a diversidade do campo em todos os seus aspectos: sociais, culturais, políticos, econômicos, de gênero, geração e etnia. Parágrafo único. Para observância do estabelecido neste artigo, as propostas pedagógicas das escolas do campo, elaboradas no âmbito da autonomia dessas instituições, serão desenvolvidas e avaliadas sob a orientação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica e a Educação Profissional de Nível Técnico. (CNE/CEB, 2002).

Portanto, essas diretrizes são instituídas com o desejo de fazer uma discussão em escala nacional sobre a educação do campo e fazê-la pauta do governo. No entanto, Para Molina (2012, p. 452), “O estabelecimento das disposições legais é passo importante na exigência do direito à educação dos povos do campo, mas insuficiente para a sua garantia”. Ou seja, mesmo que a legislação aponte os mecanismos necessários para que a educação do campo seja efetivada enquanto modalidade de ensino, contemplando as comunidades e as peculiaridades desta nos processos formativos, se não houver articulação, organização e luta coletiva por parte do campesinato e da sociedade civil, esses direitos não serão efetivados e materializados.

Sendo assim, mesmo existindo a obrigatoriedade das escolas se pautarem nas diretrizes para a construção de suas propostas pedagógicas, não quer dizer que isso seja feito na prática ou que reflita em mudanças concretas. Além disso, mesmo havendo essas conquistas no campo teórico, a educação que se deseja efetivar para a população de comunidades rurais, assentamentos e acampamentos, é evidentemente distante do modelo

atual e que muitas vezes é pautado na transferência e não na construção de conhecimento, se caracterizando como bancária, na qual a educação é feita de modo a ser depositada e transferida (FREIRE, 1987).

Mais um parecer, de nº 1 é homologado em fevereiro de 2006, por meio do Conselho Nacional de Educação e da Câmara de Educação básica (CNE/CEB), tendo como interessado a Secretária de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD/MEC). O referido parecer trata da pedagogia da alternância e dos dias letivos para sua aplicação nos chamados Centros Familiares de Formação por Alternância no contexto tanto da educação básica como técnica.

Além disso, esses centros têm como base, a relação entre a própria pedagogia da alternância, a formação integral dos jovens em todos os aspectos e associação local, com pais, instituição e familiares (CNE/CEB, 2006). Desse modo, o objetivo é estimular as escolas a irem para o viés da coletividade e terem como base a realidade de vida dos jovens que dela desfrutam.

Já a resolução nº 2, que data do dia 28 de abril de 2008 e entrou em vigor na data de sua publicação, tem por intuito estabelecer diretrizes que complementem as que já haviam sido instituídas em 2002. Assim sendo, ela dá ênfase em alguns elementos essenciais, como normas e princípios que auxiliem no processo de garantia dos direitos e desenvolvimento de políticas públicas para a educação do campo, destacando que ela vem a ser responsabilidade do Estado e oferecida também pelo Distrito Federal e municípios em regime de colaboração (BRASIL, 2008).

Ademais, é assinado no dia 4 de novembro pelo presidente Luiz Inácio Luiz da Silva, o decreto de nº 7.352/2010, que delibera sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de educação na Reforma Agrária (PRONERA). Esse decreto representa um importante avanço no oferecimento da educação do campo, pois aborda questões que anteriormente não foram tão enfatizadas e tratadas com a devida prioridade. Os pilares que sustentam esse marco, são a busca pela erradicação das altas taxas de analfabetismo de jovens e adultos do campo; incentivo ao oferecimento da educação básica na modalidade EJA; melhoramento das escolas em termos de estrutura básica, como energia elétrica e água potável; e inclusão digital (BRASIL, 2010).

Ter por base a superação dessas defasagens é o ideal quando as estatísticas apontam um cenário preocupante e que mostra à sociedade, a real magnitude desse impasse. Sendo assim, “A taxa de analfabetismo da população de 15 anos ou mais, que apresenta um patamar de 23,3% na área rural, é mais de três vezes superior àquela da zona urbana, que se encontra

em 7,6%”. (MOLINA; OLIVEIRA; MONTENEGRO, 2009, p. 4). Ou seja, esses são indicadores que mostram e evidenciam a necessidade de se tomar medidas de enfrentamento, no intuito de reverter esse quadro.

Além desses indicadores, esse decreto também legitima o Programa Nacional de Educação na reforma Agrária (PRONERA), que tem como beneficiários as famílias favorecidas com projetos de assentamento e do Programa Nacional de Crédito Fundiário (PNFC) que são reconhecidos e até mesmo criados pelo Instituto de Colonização e Reforma Agrária (BRASIL, 2010). Desse modo, o referido decreto instituiu mudanças que refletiram na criação de políticas educacionais logo após entrar em vigor, dentre as quais destacam-se além do PRONERA, o PROCAMPO - Programa de Apoio à Formação Superior e Licenciatura em Educação do Campo e o PRONACAMPO – Programa Nacional de Educação do Campo.

Além disso, faz-se mister salientar que as esferas que desenvolvem a educação do campo, como os Estados, municípios e distrito federal, em colaboração com a União, devem criar mecanismos e implementá-los com o objetivo de desenvolver essa modalidade de ensino, e em outro momento do decreto, aparece que:

Art. 10. O Ministério da Educação poderá realizar parcerias com outros órgãos e entidades da administração pública para o desenvolvimento de ações conjuntas e para apoiar programas e outras iniciativas no interesse da educação do campo, observadas as diretrizes fixadas neste Decreto (BRASIL, 2010).

Logo, nota-se que mais uma vez a presença do Estado se faz necessária para assegurar o acesso, ampliação e desenvolvimento da educação do campo. E como bem aponta Molina (2012), o objetivo desse decreto é assegurar e promover ações que tornem práticas as conquistas que até então foram alcançadas, de forma a materializar os direitos que a duras penas foram conquistados pelos camponeses.

Sendo assim, é importante manter a luta ativa e não permitir que a educação para os povos do campo fique em segundo plano ou que seja reduzida a políticas e programas pontuais, que possuem fins em si mesmo. Desse modo, essas políticas e marcos normativos devem ir além dos muitos já existentes, nos quais não há a resposta para os que buscam ser reconhecidos depois de históricos ocultamentos, e que se configuram enquanto meros reguladores de inclusão, objetivando reparar e compensar (ARROYO, 2014).

Por conseguinte, depois do que foi exposto, as diretrizes mencionadas apontam caminhos a serem trilhados. E de acordo com Pereira (2009), os movimentos sociais têm, com

esses marcos legais, um instrumento normativo do qual se utilizar na busca pela concretização, através de luta e da organização, de escolas do campo que estejam na perspectiva das diretrizes operacionais, que contribuem para o fortalecimento da identidade campesina e se caracteriza como objeto de luta e enfrentamento ao agronegócio.

As conquistas que se estabeleceram após a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, pautadas em marcos legais, são muito bem elaboradas e se destacam por isso. No entanto, é de suma importância que sejam difundidos. As diretrizes operacionais que se propõe a embasar e orientar as propostas pedagógicas das escolas do campo, são, muitas vezes, desconhecidas pelas secretárias municipais, gestores escolares e docentes e isso representa um impasse, pois dificulta a garantia de direitos que foram conquistados. Sendo assim, a organização dos povos do campo é necessária para que essas conquistas não sejam letra morta no papel (FERNANDES, 2011).

5 ASSENTAMENTO TIRADENTES: LUTA E CONQUISTA

Os intensos processos de expropriação e exploração que a população do campo foi submetida ao longo da história de formação territorial do Brasil, demonstram como os camponeses foram marginalizados e apresentados a árduas condições de trabalho. A região nordeste é a que mais sentiu esse processo, o que fez com que camponeses se articulassem contra essa conjuntura e se mobilizassem em prol de melhores condições de vida no campo. Desse modo, começam a surgir no Estado da Paraíba as ligas camponesas por volta da década de 1950, que tinham por objetivo e luta principal, a reivindicação de direitos e o fim do Cambão⁴, tendo com principais lideranças, João Pedro Teixeira, Nego Fuba e Pedro Fazendeiro (PEREIRA, 2009).

Essas ligas começaram a ganhar força de forma gradativa e estavam presentes em boa parte do estado, principalmente no Litoral, Brejo, Várzea e agreste, em que diversos municípios as subsidiavam. No entanto, conforme Pereira (2009), essa notoriedade das ligas chamou a atenção de várias pessoas que começaram a se incomodar, como os usineiros e latifundiários que utilizavam da força para frear esse movimento, o que acabou ocasionando a morte de uma das lideranças, João Pedro Teixeira, que foi fatalmente atingido por tiros por pistoleiros.

Além desse fato, um outro crime que marcou a história do movimento da classe trabalhadora foi o assassinato de Margarida Maria Alves, líder sindical defensora dos direitos trabalhistas. Já em Mari, houve um dos mais conhecidos casos de violência entre camponeses e latifundiários, a “Tragédia de Mari” como ficou conhecida, ocorreu em 1964, vitimou 11 pessoas e deixou alguns feridos, havia “De um lado, camponeses sedentos por terra para trabalhar, liberdade e justiça, e do outro, representantes da velha oligarquia rural, respaldados pelo aparato estadual”. (SANTOS, 2017, p. 107).

Depois disso e em função também das repressões causadas pelo Regime Militar em 1964, a liga camponesa termina, mas a inquietação do camponês não se erradica, pois alguns anos depois a Comissão Pastoral da Terra (CPT), sob a égide da Igreja católica, e o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, dão seguimento a luta e por isso foram de fundamental importância nessa rearticulação.

Desse modo, faz-se necessário destacar o processo de territorialização, a partir da busca pela conquista da terra e o processo de organização e espacialização. Sendo assim,

⁴ Cambão era um termo utilizado para denotar os dias de trabalho gratuitos que eram realizados para o senhor de terras (o patrão), e toda a família executava as tarefas exigidas.

partindo para a questão não só do domínio, mas também da gestão de determinada área, Andrade (2004) destaca que a formação do território instiga nas pessoas que nele se encontram, a consciência de sua participação, e provoca o sentido de territorialidade e de confraternização entre os envolvidos.

O Programa Nacional do Álcool (PROALCOOL), implantado na década de 1970 para a produção de álcool combustível em substituição à gasolina, impulsionou a produção de bioenergia no território nacional a partir da cana-de-açúcar na produção do etanol, mas também ocasionou uma série de problemas. No Estado da Paraíba, segundo Moreira e Targino (1997), ocorreu a criação de empregos às custas da destruição dos já existentes, uma vez que aconteceu um intenso processo de expulsão e expropriação de pequenos produtores, o que levou muitos destes a deixarem o campo pelo aumento dos latifúndios monocultores e das tensões sociais no campo.

Esses fatos são aqui mencionados no intuito de facilitar a compreensão sobre o cenário em que se deu a luta pela terra no município de Mari, a partir de um histórico de embates e conflitos no espaço agrário paraibano. Sendo assim, o Assentamento Tiradentes surge de uma fazenda chamada Gendiroba, que de acordo com Santos (2020), pertencia a Ribeiro Coutinho, que era um grupo familiar e empresarial à beira da falência em função de um período de crise que os usineiros enfrentaram na década de 1990, quando há uma desvalorização do álcool frente ao açúcar.

O MST solicita a vistoria da então propriedade ao INCRA e em seguida, ainda em 1999, cerca de 400 famílias a ocupam alegando que ela seria um latifúndio improdutivo. Desse modo, o período de acampamento se iniciou em setembro de 1999, os acampados tiveram o apoio da prefeitura municipal de Mari, em que receberam desta, cestas básicas e o material para construção dos barracos (SOUTO, 2007). No entanto, apesar do apoio, as condições de vida no acampamento são árduas, aconteceram despejos e algumas famílias chegaram a desistir, esses impasses e momentos difíceis são característicos desse momento de luta e que representam, segundo Fernandes (2012), um momento de transição e de transformação de realidades.

De acordo com Silva (2012), as dificuldades enfrentadas por essas famílias só diminuiriam em 2002, quando o Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA) emitiu o ato de desapropriação das terras, iniciando o processo de divisão por lotes e oficializando, desse modo, o assentamento. Nessa perspectiva, a luta continua, pois com a conquista da terra, é importante que as pessoas possuam os meios para permanecer nela. Ademais, com relação a organização do assentamento, ficou mantido para uso comum, a área

que compreende a reserva florestal, três açudes, a igreja e a área de lazer que seria o campo de futebol (SOUTO, 2007).

Figura 1: Estrada que dá acesso ao Assentamento



Figura 2: Avenida principal



Fonte: Arquivos da autora, 2022.

Nas imagens acima, está a entrada que dá acesso ao assentamento Tiradentes e a avenida principal, uma vez que a sua estrutura é de agrovila, que se destaca pela formação de ruas, quarteirões e avenidas, em que há a residência dos assentados, escola, associação e comércio (SOARES, 2014).

Com relação a atividade agrícola, Mari comportou algumas atividades monocultoras como a produção do fumo, em um segundo momento o abacaxi e em uma escala não muito grande, a cana-de-açúcar, e foi justamente no momento de crise de produção dessas atividades que os movimentos sociais iniciam as bases de luta e articulação pela reforma agrária (SANTOS, 2020). Ainda de acordo com a referida autora, o trabalho familiar a partir do uso da terra para agricultura e pecuária é a base das relações de produção, e entre as principais culturas plantadas, há a macaxeira, feijão, milho, batata e hortas que são cultivadas no quintal produtivo, que se refere as áreas de um hectare em que estão localizadas as moradias. Nas imagens abaixo, é possível observar alguns desses plantios como a macaxeira e o feijão:

Figura 3: Plantio de macaxeira**Figura 4:** Plantio de feijão

Fonte: Arquivos da autora, 2022.

Desse modo, nota-se a partir das imagens que há uma diversidade de produtos que provém da agricultura familiar camponesa, desenvolvida pelos moradores assentados. Logo, como exposto na figura 3, há o plantio da macaxeira, um dos produtos de maior evidência não só no referido assentamento, mas também no município de Mari. Já na figura 2, há o feijão, que também tem um grande destaque nas áreas produtivas da comunidade, com grandes extensões plantadas.

Sendo assim, desataca-se o papel da escola nesse processo e sua vinculação e importância no processo de territorialização, uma vez que nesse contexto de luta pela terra, ela é entendida como espaço político em que acontecem as relações sociais e o primeiro espaço em que o homem, ao longo do processo de ensino-aprendizagem, vai tomando consciência de sua realidade, de forma a contribuir e, também, questioná-la (OLIVEIRA; GARCÍA, 2009).

5.1 ESCOLA TIRADENTES: UMA DEMANDA POLÍTICA NO CONTEXTO DA LUTA POR TERRA

Já com relação a educação, é importante frisar que a escola Tiradentes está intrinsecamente ligada a história do assentamento, tendo em vista que, como afirma Caldart (2004), a educação do campo possui um estreito laço com as lutas sociais dos camponeses, com um projeto camponês de desenvolvimento do campo e reforma agrária. Desse modo, ainda no período de acampamento, começa a se articular o interesse a partir de uma latente

necessidade em ter nesse espaço mesmo que precarizado, uma escola para atender os sujeitos ali presentes.

Na fase de acampamento, que se iniciou em 1999, a escola começou suas atividades e funcionou em três lugares diferentes, que de acordo com Costa (2010), foi primeiramente em uma fábrica de alimentos, logo em seguida, dando continuidade as atividades, passou a funcionar em um galpão que ficava próximo a área que compreendia ao acampamento, e por último, em uma antiga casa da então fazenda ocupada. Na imagem abaixo (figura 5), observa-se um desses locais em que funcionou a escola:

Figura 5: Antiga sede da Escola Tiradentes



Fonte: Arquivos da autora, 2022.

A precariedade nas instalações da antiga sede em que funcionava a escola, foi um dos motivos para que houvesse uma articulação na busca pelo direito a uma unidade escolar que tivesse uma estrutura mínima e que pudesse atender a comunidade, uma vez que até então, ela ficava muito distante do assentamento e não possuía estrutura alguma. Desse modo, é importante salientar que tanto a escola como o posto de saúde do assentamento, foram as primeiras demandas e reivindicações feitas pela comunidade (SOARES, 2014). Portanto, a obtenção dessas instalações aconteceu em função da organização e por meio do movimento, que potencializa essas lutas.

É possível notar que a instituição representa, para o assentamento, uma grande conquista. Quando se trata de escola do campo e de uma proposta de educação do campo, não

há como pensá-la sem considerar toda a dinâmica social e política que a cerca, uma vez que ela é fruto desse processo, e se insere nessa luta, que busca a implementação de projetos que ensejam o desenvolvimento tanto do território campesino como do país como um todo. Segundo Caldart (2011), a educação do campo está sendo gestada nessa dinâmica, nesse movimento que tem um viés sociocultural e de humanização dos sujeitos que nele estão vinculados e que dele participam.

Desse modo, em 2012, houve a aquisição do atual prédio da Escola Municipal de Ensino Infantil e Fundamental Tiradentes, que representou uma enorme conquista para todos os assentados e um avanço para a comunidade, sua obtenção, aconteceu por meio do poder público municipal (SANTOS, 2020). Além disso, a respeito da sua estrutura física, ela é uma estrutura modelo que contém vários espaços para atender da melhor forma os alunos, conforme apresentado abaixo (figuras 6 e 7).

Figura 6: Fachada da Escola Tiradentes



Figura 7: Parte interna da Escola Tiradentes



Fonte: Arquivos da autora, 2022.

Desse modo, a Escola Tiradentes possui um espaço relativamente bom que consegue comportar a quantidade de alunos de acordo com os segmentos e níveis de ensino. A necessidade de uma escola com uma estrutura como essa era muito grande, pois a precariedade das instalações anteriores demonstrava o descaso por parte do poder público, o que é só mais um caso dentre os diversos outros existentes no país, já que essas comunidades rurais são postas em segundo plano e não tem um olhar mais atento por parte dos órgãos governamentais. Nas imagens abaixo, são mostrados mais espaços da unidade escolar como a área externa e uma das salas de aula (figura 8 e 9).

Figura 8: Área lateral da escola**Figura 9:** Sala de aula da Educação Infantil

Fonte: Arquivos da autora, 2022.

Na figura 8, está a lateral da referida instituição que tem ao fundo o plantio de macaxeira, que é utilizada na merenda escolar, também há na parte que compreende os arredores, o mamão e outros tipos de fruta. Atualmente esse espaço está sendo limpo para que futuramente seja utilizado para um projeto, idealizado por uma das docentes da escola, de plantio de algumas espécies de plantas. Na figura 9, está uma das salas de aula da escola que é da Educação Infantil (Pré I e Pré II), além de outras salas que são para o ensino fundamental anos finais (6º ao 9º ano).

Além das seis salas de aula, há também a sala de informática e uma brinquedoteca, sala da direção, dos professores, secretaria e uma biblioteca. Próximo a área de lazer há dois banheiros e no mesmo bloco encontra-se a cantina.

Figura10: Biblioteca**Figura 11:** Brinquedoteca

Fonte: Arquivos da autora, 2022.

. Nas figura 10 e 11 acima, é possível observar a estrutura da biblioteca e da brinquedoteca da escola. De acordo com as imagens, nota-se que existe uma oferta razoável de recursos didáticos para os alunos, com espaços como a biblioteca que dispõe de livros e espaços para leitura pelos alunos. Na sala para os alunos do maternal, há carteiras, mesas, brinquedos e colchões para as crianças passarem o dia, na sala também há instrumentos musicais como violões que foram adquiridos recentemente.

Desse modo, é importante salientar que nem todas as escolas do campo possuem uma estrutura como essa, que tem o mínimo para o atendimento à comunidade. Em âmbito nacional, a realidade dessas instituições é muito precária, com um quadro docente em que a maioria é temporário e com salários vergonhosos, material didático escasso e com a mínima presença do poder público que não promove a garantia dos direitos dos povos do campo (ARROYO, 2004).

Com relação aos níveis de ensino ofertados na escola, há na Educação Infantil, Berçário, Maternal I e II e Pré I e Pré II. No ensino Fundamental anos iniciais, há as séries do 1° ao 5° ano, e nos anos finais do Ensino Fundamental, do 6° ao 9° ano. Além dessas etapas, a Educação de Jovens e Adultos também é ofertada na escola e tem um número considerável de alunos matriculados. No quadro abaixo é possível observar esses números com mais detalhe:

Quadro 1: Relação com o n° de alunos para cada nível de ensino da escola Tiradentes

Níveis de Ensino Básico	N° de alunos matriculados
Educação Infantil	
Berçário	10
Maternal I	7
Maternal II	5
Pré I	8
Pré II	10
Ensino Fundamental Anos Iniciais	
1° ano	12
2° ano	6
3° ano	13
4° ano	12
5° ano	12
Ensino Fundamental Anos Finais	
6° ano	24
7° ano	17

8º ano	23
9º ano	23
EJA	40
Total de Professores	15

Fonte: Elaborado pela autora, 2022.

De acordo o quadro 1, o Berçário tem 10 alunos matriculados, no Maternal I e II tem 12, e no Pré I e II, há 18 crianças, sendo assim, ao todo a Educação Infantil possui 40 alunos. Já no Ensino Fundamental anos iniciais que vai do 1º ao 5º ano, são 55 alunos, e nos anos finais do Ensino Fundamental o nº de estudantes é de 87, que somados aos alunos do EJA que são 40, contabilizam um total de 222 alunos matriculados na referida unidade escolar.

O projeto político pedagógico da escola e a estruturação do referido currículo, está pautado na perspectiva da educação do campo, tendo em vista que a instituição trabalha com os temas geradores, que teve o apoio, anos atrás, da Universidade Federal da Paraíba, tanto no que se refere aos professores através de formação continuada, como ao PPP da escola com práticas educativas embasadas na educação do campo. Com relação aos segmentos que participaram da elaboração do Projeto Político Pedagógico da Escola, a gestora pontua o seguinte:

A gente chama a comunidade, pois esses temas geradores partiram de alguns planos e planejamentos que fizemos aqui na escola juntamente com um pessoal da Universidade que vieram e nos deram uma capacitação, discutindo o que é educação do campo e dentro dessas discussões a gente formou os temas geradores baseados na realidade que nossa comunidade vinha passando, e dentro dessa realidade a gente fez alguns projetos e trabalhamos com os alunos. (Depoimento da diretora, 2022).

Desse modo, a partir da fala da gestora da escola, observa-se que a comunidade também dá a sua contribuição nesse documento, que suas experiências enquanto camponeses são contempladas. Já sobre esses projetos que são desenvolvidos a partir da escola e que se estendem para a comunidade, um exemplo destacado por ela foi uma proposta de projeto que partiu da reivindicação dos assentados que era de que o carro do lixo passasse, então essa proposta foi elaborada de forma conjunta pela escola, e a prefeitura municipal acatou, após isso, de forma semanal, é feita a coleta desse lixo na comunidade. Além disso, a diretora também relata que a escola Tiradentes recebe alunos de escolas de assentamentos vizinhos, que só ofertam os anos iniciais do Ensino Fundamental, e por opção dos pais que querem que os filhos continuem em escolas do campo, é feito esse direcionamento.

Sendo assim, a importância do currículo parte do pressuposto de que ele é um elemento norteador importante no processo educacional das escolas do campo, pois é a partir

de suas determinações e orientações que são realizadas as ações pedagógicas da instituição e a prática dos docentes (MELO; LIMA, 2016). No entanto, articular a proposta de educação do campo com os conteúdos que tem base comum, fundamentados na BNCC e determinados pela secretaria de educação é um grande desafio, no caso da escola Tiradentes o seu Projeto Político Pedagógico está passando por uma reformulação e é possível notar esse empasse.

Nosso PPP está sendo reformulado, e dentro dessa formulação tentamos incluir os temas geradores dentro do currículo e dos conteúdos, vendo como a gente encaixa a proposta de educação do campo. Porque é um desafio muito grande já que vem a BNCC e os conteúdos já preestabelecidos, aí a gente se desdobra para inserir a educação do campo juntamente com os temas geradores. Nós sentimos muita dificuldade na hora de colocar em prática isso tudo, seguir de fato a educação do campo, a gente faz essas discussões com os professores nas reuniões de planejamento e vê o que dá para fazer, o que dá para relacionar, e o que não dá, a gente vai levando. (Depoimento da gestora, 2022).

Diante disso, um dos grandes e mais complexos desafios em seguir esse paradigma da educação do campo nas escolas, são as determinações curriculares que procedem de uma base comum. E partindo dessa problemática, está sendo construída para as escolas do campo do município de Mari uma matriz curricular, documento que é o ponto de partida da organização pedagógica da escola, a iniciativa se deu através do até então supervisor das escolas do campo, que é um pesquisador e está fazendo mestrado nessa área, ele falou com a secretaria de educação para que as escolas do campo construíssem essa matriz de acordo com sua realidade. Agora ele está como coordenador da Educação de Jovens e Adultos, mas a construção da Matriz continua em processo e com a participação de todos os professores. Ao ser questionado se o município segue as diretrizes operacionais, ele explicou o seguinte:

Não, antes não tinha, não era trabalhado, porque assim, as escolas têm as diretrizes da secretaria, e de um modo geral, não é específica. Tem da educação infantil já, mas dos outros segmentos não, aí agora nós estamos elaborando todos os segmentos, inclusive o campo. Eu disse para os professores que é um trabalho grande, mas vai ter a participação deles na elaboração, de acordo com a realidade deles. Vai ficar um documento perfeito? Não, mas futuramente outros grupos que virão, podem fazer a correção e terão um documento base. E um dos documentos que temos como base, são justamente as diretrizes, que dão ênfase sobre como organizar a educação do campo e os princípios da educação do campo. (Entrevista com o coordenador, 2022).

Isso representa um novo direcionamento na proposta de educação do campo, que muitas vezes é esquecida não só por parte do governo municipal, mas das próprias comunidades e até de seus representantes, que vão desacreditando do movimento, da luta. “O

desafio que se impõe hoje aos sujeitos da Educação do Campo é o da práxis: avançar na clareza teórica e de projeto para poder dar um salto de qualidade na luta política e nas práticas pedagógicas produzidas até aqui” (CALDART, 2004). Sendo assim, o currículo, as práticas pedagógicas, as metodologias e conteúdos ainda são desafios práticos no processo que envolve a educação do campo.

Os desafios são diversos, e na Escola Tiradentes não é diferente, ela carrega em sua história um passado de intensos conflitos e reivindicações por parte das famílias, dos representantes do assentamento e pelo MST, o que demonstra que apesar de a terra ser o elemento central de luta, a educação também se incorpora a ela e juntas essas demandas se articulam a um objetivo maior que seria a efetivação de uma reforma agrária. No entanto, a representatividade e participação desse movimento não acontece mais de forma atuante, com o passar do tempo esse vínculo vai perdendo a força e não é tão significativo.

Hoje o vínculo não é tão forte como antes, esse vínculo de apoio, de trabalho e articulação e iniciativa de “vamos lá, vamos fazer”. E isso eu tenho visto que reflete nessas gerações futuras sabe, principalmente nas crianças, que não tem o conhecimento da luta, de onde vieram, os seus pais de onde eram, como era antes do assentamento, então essa história vai se perdendo, hoje tem meninos aqui que nem sabem de onde vieram, onde era o acampamento, como era que viviam, como era a escola, então tem que haver todo um resgate para hoje. Por isso eu digo que assim, a presença do MST nas escolas é pouca, pois deveria ser mais, porque foi através da luta, de uma organização, de um movimento, que hoje se tem tudo isso aqui. (Depoimento da diretora, 2022).

Desse modo, a presença do MST acontece, mas não como antes, tudo que foi obtido da época do acampamento até a conquista do assentamento, incluindo a escola, foi a partir da contribuição desse movimento. E se essa presença, as discussões e valorização da história e da cultura camponesa não acontecem, corre o risco de as gerações subsequentes como os filhos e netos desses assentados perderem por completo o vínculo com o seu lugar de vivência, com o campo, como o exposto pela gestora da escola no depoimento acima. Sendo assim, não é que haja o estímulo a um confronto entre campo e cidade, a discussão é que um assentamento e conseqüentemente sua escola, tem uma ideologia diferenciada, características sociais, culturais e econômicas próprias.

Alencar (2010) destaca que o paradigma da educação do campo defende uma perspectiva contrária a educação rural, sugerindo a superação do existente antagonismo entre campo e cidade, pois além de possuírem cada um, suas particularidades, se complementam. De igual modo, o modelo de educação urbanizada, não pode se sobrepor ao que defende essa modalidade de ensino (educação do campo), que por décadas foi esquecida e posta à margem.

“Muitos são os que não compreendem que nós somos uma escola diferenciada, não é que ela seja melhor, mas é que ela vem de um histórico, de uma luta diferenciada” (Gestora da Escola Tiradentes, 2022).

Na Escola Tiradentes, há um total de 15 professores distribuídos entre os segmentos que vão do maternal até a EJA. Sendo assim, o conjunto pedagógico da escola é constituído por uma diretora, uma coordenadora pedagógica e no fundamental anos finais, foco da pesquisa, são 6 professores. No quadro abaixo estão organizadas as principais informações sobre esses profissionais que compõe a parte pedagógica e administrativa e os cinco docentes que participaram da pesquisa, e para identificação de cada entrevistado são utilizadas letras do alfabeto.

Quadro 2: Informações sobre os docentes, coordenadora e diretora da escola Tiradentes

Nº de docentes no ensino fundamental – anos finais	Formação	Disciplinas que leciona	Tempo de atuação na instituição	Onde reside
Professora A	Geografia	Geografia e Artes	6 anos	Araçagi/PB
Professora B	Inglês	Inglês e Educação Física	3 anos	Mari/PB
Professora C	Português	Português	6 anos	João Pessoa/PB
Professora D	Português	Português	1 ano	Mari/PB
Professor E	História	História e Ensino Religioso	10 anos	Pirpirituba/PB
Diretora	Português	Gestão da escola	15 anos	Assentamento Tiradentes
Coordenadora	Pedagogia	Coordenação	10 anos	Sapé/PB

Fonte: Elaborado pela autora, 2022.

No quadro acima estão elencadas as principais informações sobre os membros da gestão e dos docentes da unidade escolar, como é possível observar, todos possuem graduação nos cursos tradicionais de licenciatura. Destes professores, três lecionam mais de uma disciplina, como a docente A, B e o E. A gestora é a que possui mais tempo de atuação na instituição, seguida da coordenadora e do professor E, e 2 destes docentes estão atuando a pouco tempo na escola da comunidade.

Desses profissionais da educação, apenas a diretora reside no assentamento, duas professoras na cidade de Mari e o restante em municípios relativamente distantes da comunidade. Isso é uma realidade comum nessas escolas do campo em que muitas vezes os

professores se deslocam de outros municípios e ainda se dividem em mais de uma escola, ao serem questionados sobre como é se deslocar para o assentamento, eles relataram o seguinte:

Resido em Araçagi, no começo foi muito cansativo, mas depois você se adapta. E depende muito do professor também, porque assim, quando você vem para a escola e dá sua aula e não quer se envolver aí dificulta um pouco a comunicação e relação com a comunidade. Mas quando você vem e conversa com os pais, com os outros membros que trabalham na escola não fica difícil, porque existe toda uma comunicação e interação (Professora A, 2022).

Moro em Mari, é pertinho daqui então facilita bastante meu deslocamento e o contato com o assentamento (Professora B, 2022).

Eu moro em João Pessoa, dificulta bastante a questão do me deslocar, de vir aqui para a escola, creio que não é mais ainda porque eu tive uma origem no campo, sempre morei em sítio por isso entendo muito bem a linguagem do povo da comunidade, e me sinto até realizada pela questão de estar tendo a oportunidade de ensinar pessoas que tem a mesma origem que a minha, já que não tenho oportunidade de dar aula onde eu nasci (Professora C, 2022).

Em Mari, e só é ruim me deslocar para cá no tempo chuvoso, eu gosto e já me adaptei e o complicado é só essa questão das épocas de chuva. (Professora D, 2022).

De acordo com as falas acima, é possível notar que existe a dificuldade em vir para a escola pois boa parte dos docentes não reside no mesmo território em que ela se localiza, isso é mais notável no depoimento da professora A e principalmente da C. As demais docentes são do município de Mari e mesmo sendo na zona urbana, o trajeto para a instituição é mais curto e facilita a interação com a comunidade como declara a professora B.

Aos educadores do campo, sujeitos imprescindíveis no ambiente educativo da escola, é importante envolver nesse processo tanto os educandos como a própria comunidade. De acordo com Caldart (2011), é necessário haver tempo, formação pedagógica adequada e organização para fazer uma leitura e análise das questões pedagógicas que acontecem dentro e fora da escola. No entanto, morar distante da unidade escolar, não ter formação específica para atuar no campo e muitas vezes ter uma carga horária de trabalho excessiva, dificulta o trabalho docente e é um entrave a criação de laços e vínculos mais evidentes com o assentamento.

Ademais, faz-se necessário salientar que é muito comum no contexto educacional referente a educação do campo, que os professores não tenham formação específica e voltada para a realidade campesina, e que também não compreendam os princípios que norteiam essa modalidade de ensino nem o contexto político, ideológico e cultural que a rege. Sendo assim, nas entrevistas com esses educadores foi perguntado o que eles compreendem por educação do campo e eles a definiram da seguinte forma:

Segundo autores que já li, existe educação do campo e educação no campo, tem essa diferenciação, então há escolas que só estão no campo, mas não ensinam a questão camponesa e as vivências, já a outra está no campo e procura trazer e trabalhar essas questões do campo, o que acho mais difícil por causa das exigências, muitas vezes a secretaria procura desenvolver e trabalhar as especificidades dessas escolas, mas fica só na teoria (Professora A, 2022).

Quando eu vim para cá, eu vim bem estigmatizada né, porque quando você trabalha na área urbana e vem trabalhar aqui você sente aquele impacto, quando disseram “você agora vai para a área rural, uma escola do campo”. Aí havia comentários de que era ruim, era longe, mas eu estou gostando e inclusive estou estudando sobre educação do campo para ficar inteirada sobre (Professora B, 2022).

Eu vejo uma diferença até entre os alunos da zona urbana e os do campo, até mesmo na questão comportamental deles, os alunos daqui tem mais respeito, a linguagem e muita coisa cultural você vê que são típicos de adolescentes dessa realidade. Agora com relação ao que é educação do campo, eu não tenho nenhum conhecimento acadêmico com relação a isso, mas acredito que a educação do campo não é só a questão territorial, de fazer parte da zona rural, mas deve ser uma escola que tem que valorizar a questão cultural, do campo entendeu (Professora C, 2022).

Nota-se que a professora A entende o que é educação do e no campo e a diferenciação entre essas definições, pontuando que é uma modalidade com particularidades, mas que enfrenta limitações pela secretaria de educação do município, que não procura atender as especificidades das escolas de assentamento. Já a docente B relata um ponto muito comum no que se refere a atuação em escolas do campo e principalmente de áreas de assentamento, que é o preconceito que muitas pessoas têm com essas comunidades e que parte até mesmo de alguns professores, que no início tem esse sentimento, no entanto a referida docente está se adaptando e procurando se inteirar mais sobre a educação do campo.

A professora C relata que não tem nenhum conhecimento acadêmico nem conceitual sobre o que é a educação do campo, e isso é uma realidade comum entre os docentes dessas escolas. No entanto, ela também destaca que existe a necessidade de uma valorização cultural e que percebe uma diferença entre os alunos da zona urbana e do campo, pela questão comportamental etc. Outra docente reitera essa questão e destaca que foi bem acolhida, “[...] pela própria escola, pelos alunos que são assim, bastante respeitosos, a comunidade também abraça a gente quando eles se identificam, coisa que lá fora não vem a acontecer”. (Professora D, 2022).

Aquela educação que toma como norte os anseios e as especificidades dos povos do campo; um modelo educacional que se encontra intimamente relacionada à valorização da identidade, da história e da cultura camponesa. A educação do campo deve estar comprometida com a formação integral dos sujeitos, para que possam ser atuantes na sociedade, e exercerem seu direito à cidadania (Professor E, 2022).

Nota-se que dentre os docentes entrevistados, o E é o que tem uma concepção mais complexa de educação do campo, compreendendo também qual é de fato o objetivo dessa modalidade de educação e a quem ela se destina. Desse modo, é possível perceber também que eles conseguem identificar, mesmo que minimamente, a diferença entre educação do campo a e urbana em função do contexto camponês em que a escola está inserida. Por conseguinte, as práticas pedagógicas, metodologias, os desafios e possibilidades em ser um professor dos anos finais do ensino fundamental em uma escola do campo, são discutidos no tópico a seguir. De forma a apresentar qual a percepção deles sobre a escola do campo e suas peculiaridades.

5.2 POSSIBILIDADES E DESAFIOS NA IMPLEMENTAÇÃO DE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA EDUCAÇÃO DO CAMPO: A PERSPECTIVA DOCENTE

Partindo das questões até aqui levantadas, procurou-se, com a presente pesquisa, compreender como se dá o processo de ensino-aprendizagem a partir das metodologias de ensino adotadas pelos docentes. Desse modo, eles foram interrogados sobre como se dá essa perspectiva teórica e metodológica do trabalho docente em uma escola do campo e os principais desafios e obstáculos que eles encontram.

A escola Tiradentes que iniciou suas atividades ainda na época do acampamento, enfrentou muitos desafios, em termos de estrutura física, sem ambiente adequado para atender seus alunos, trabalho pedagógico precário e esquecimento por parte do poder público municipal, que deu tardiamente a atenção necessária. No entanto, apesar da visibilidade dada e de um certo avanço na proposta e segmento de uma educação do campo, há muitos desafios a serem superados e o trabalho docente é um dos mais complexos, pois existem as limitações impostas por um currículo padronizado em que o docente precisa articular os conteúdos com a realidade dos alunos, além de haver diferentes turmas e séries.

Desse modo, todos esses pontos precisam ser considerados nas práticas de ensino dos professores, e o que se pôde observar é que ainda existe uma perspectiva tradicional, pautada no ensino urbano, e a dificuldade em trabalhar essa realidade camponesa na sala de aula, com os conteúdos, atividades etc. Sendo assim, os referidos docentes foram questionados se os conteúdos trabalhados em sala de aula são voltados para a realidade campesina e se tem relação com a educação do campo, e eles responderam o seguinte:

A gente com essa BNCC, fica um pouco complicado, mas tentamos relacionar. Como por exemplo um conteúdo sobre paisagem né, paisagem e permanência, eu trago exemplos do próprio município e do assentamento, já cheguei a sair a pé com os meninos pelo assentamento, para eles observarem na prática os conteúdos vistos em sala, ou seja, não ficar apenas discutindo os conteúdos, mas trazendo para a realidade deles. Mas a gente precisa de um suporte, não é chegar para o professor e dizer: “siga a educação do campo. Então eu sinto que é tudo jogado e avulso e só vem as determinações, pedem que a gente faça isso e aquilo, mas não temos material adequado, então eu me esforço, participo de grupo de estudo, mas é complicado de vivenciar, fica um pouco na utopia (Professora A, 2022).

A docente acima fala da Base Nacional Comum Curricular que como já mencionado, padroniza os conteúdos e limita de certa forma a aproximação dos saberes comuns com os saberes da comunidade, a história, cultura etc. Há, desse modo, um esforço por parte da professora que mesmo diante dessas limitações, procura aproveitar os espaços do assentamento para fazer com que os assuntos não sejam tão estranhos e distantes da vivência desses estudantes. Ela também menciona a dificuldade em não ter formação adequada e a falta de material didático contextualizado, que é outra problemática evidente.

Essa questão citada pela docente vai de encontro com o que diz Alencar (2010), que ao falar sobre a política educacional do Brasil destaca que nunca existiu na história da educação brasileira uma formação de professores voltada para o campo, e que o único modelo e parâmetro de base é o currículo urbano.

Assim, tem por que eu prefiro trabalhar mais a questão de família e de plantações, de agricultura, gosto muito de conversação, mas realmente inglês eu fico um pouco perdida não vou mentir. Até por conta do livro didático que não ajuda em nada, aí fico tentando ter essa adaptação para trazer para cá, para a realidade deles né. Não adianta eu falar de uma realidade distante se eles nem tem conhecimento do próprio local onde reside, então é difícil (Professora B, 2022).

Nem sempre, é algo muito complexo trabalhar de acordo com a realidade dos educandos, isso é algo que se vê muito na academia, ela debate muito isso né, há muitas pesquisas voltadas para isso, as disciplinas de prática pedagógica o tempo todo enfatizam essa importância de se trabalhar de acordo com a realidade dos alunos. Só que quando a gente chega dentro de uma sala de aula, nos deparamos com uma realidade muito diferente daquilo que estudamos e isso nos frustra, tanto é que de início eu fiquei bastante frustrada porque eu sabia que tinha competência para dar uma aula como deveria ser dada, mas eu não conseguia (Professora C, 2022).

Já nas falas das docentes B e C, nota-se o quão exaustivo chega a ser, muitas vezes, toda a complexidade em ter que trabalhar a educação do campo quando não se tem formação adequada nem material didático adequado, principalmente o livro, para auxiliar nas aulas. A vivência em sala de aula é muito diferente e distante da formação acadêmica desses

profissionais, independente da área de referência deles, por isso esse sentimento de incapacidade relatado pela professora C.

Pouco, muito pouco, a gente tenta relacionar com exemplificação, com exemplos em frases, dia a dia, os bichos e essas coisas assim, mas tipo, na teoria eu ainda não consegui conciliar propriamente a educação do campo com a língua portuguesa. É um pouco difícil, e as vezes até por parte deles porque muitas vezes percebo que os alunos têm um preconceito contra eles mesmos. Muitas vezes não tem um apoio de base que faça com que eles entendam e ressignifiquem certas coisas e abracem essa questão de ser do campo. Eu percebo que eles têm uma certa vergonha e já chegaram a me falar: “Professora, eu não queria morar aqui”, como se isso fosse ruim sabe (Professora D, 2022).

A docente D, em seu depoimento, relata uma questão bem delicada e ainda muito presente entre os jovens do campo, que é o sentimento de inferioridade que os alunos sentem por residirem em área rural. Nessa perspectiva, a escola tem um papel crucial no cultivo de identidades tanto dos educandos como dos educadores, e um dos aspectos a serem trabalhados é a autoestima. Na educação do campo isso é crucial, tendo em vista que existe, segundo Caldart (2004), um viés cultural de baixo autoestima bastante evidente em função dos processos de alienação cultural e de dominação muito fortes nas comunidades camponesas.

A complexidade do ser docente é constante, disso não há dúvidas. Mas é preciso manter essa responsabilidade para com o futuro dos seus educandos, oferecer subsídios para que eles possam atingir autonomia e estarem preparados para os desafios impostos pela sociedade. Nesse sentido, não se trata de uma ilusão ou de algo irrealizável, ao contrário, esse é o sentimento que deve nortear a prática de ensino desse professor, de forma a torná-la significativa, e que junto com esse desejo de transformação, exista reflexão, pesquisa e ação. Sobre as metodologias que os docentes utilizam nas aulas, eles responderam o seguinte:

Eu gosto muito de usar experiências, utilizo o livro didático (Professora A, 2022).

No geral, gosto muito de trabalhar com o visual, como eu faço muito trabalho sobre vocabulário em língua inglesa, eu trago sempre imagens e a prática oral também é muito importante, gosto bastante de praticar isso com eles (Professora B, 2022).

A metodologia não é diferente, pelo menos a minha, falo por mim, da metodologia da cidade. Eu uso o livro didático como um guia, não uso só ele, mas eu me baseio no conteúdo dos livros didáticos. Até esse ano, que depois da pandemia os alunos estão muito atrasados com relação aos níveis de conhecimento né, dos conteúdos, que já era para eles dominarem, eu estou fazendo revisão de sexto e sétimo ano para alunos de oitavo e nono ano, principalmente a parte gramatical, mas não é um ensino diferenciado da cidade (Professora C, 2022).

De acordo com as respostas dos docentes, nota-se que cada um tem suas particularidades e utilizam as metodologias que mais se adequam às disciplinas as quais lecionam. A professora A faz uso de experiências e costuma utilizar o livro didático como aporte metodológico, já a B, ministra a disciplina de língua inglesa que exige criatividade por não ser, como ela mesmo relatou na entrevista, fácil de relacionar com o modo de vida camponês. Desse modo, trazer exemplos a partir da vivência dos alunos e trabalhar a questão visual é uma estratégia por ela utilizada.

A professora C, que também leciona em uma escola da zona urbana, relata em seu depoimento que não há muita diferença na metodologia utilizada por ela nas duas escolas, e um ponto importante citado, é que o período de pandemia prejudicou a aprendizagem dos alunos, que não foi satisfatória e demanda a revisão de assuntos que eles já deveriam ter um certo domínio. Desse modo, como eles estão voltando a normalidade e as atividades presenciais depois do período de Pandemia, é ainda mais um desafio na adoção de metodologias voltadas à perspectiva camponesa.

Depende, porque ainda não consegui estabelecer uma metodologia completa, no 6º ano, só para você ter uma ideia, a gente lida com crianças que poderiam estar numa terceira série e estão na sexta série, então é bem complicado. Tem alunos especiais que não tem auxílio, não tem um cuidador, não temos apoio para lidar com essas crianças, então é difícil, é difícil trabalhar uma metodologia específica pois você tem que lidar com múltiplos fatores (Professora D, 2022).

No início, nós professores tínhamos que seguir os chamados temas geradores, que eram o carro-chefe das metodologias adotadas. Agora, somos mais cobrados a seguir o que determina a BNCC. Meu método é não ficar só nos livros didáticos, sempre procuro trazer abordagens que se relacionam com as vivências dos alunos (Professor E, 2022).

Uma demanda nas instituições de ensino, não só do campo, mas como um todo, é com relação ao atendimento aos alunos que possuem alguma necessidade especial, assim como citado pela docente D, ela entrou na instituição a pouco tempo e tem observado essa problemática relacionada ao aprendizado dos alunos e a dificuldade em adotar metodologias que possam contemplar estudantes com necessidades diferentes. O docente E, que está há mais tempo na instituição destaca o segmento dos temas geradores, mas que existe uma cobrança para que eles sigam de fato o que determina a BNCC, sendo assim, ele procura não se utilizar muito do livro didático e em suas abordagens em sala, mas discutir e relacionar as vivências dos alunos com o conteúdo.

Desse modo, é importante salientar que a educação do campo assume um papel de estratégia e de alternativa social e política de resistência, que está imersa em um campo marcado historicamente por disputas e que comporta dois projetos de sociedade antagônicos, que são o agronegócio e a agricultura camponesa (LIMA, 2022). Desse modo, conforme Silva e Lima (2016), é importante que as práticas educativas sejam articuladas de modo a atender os anseios dos discentes e que contemple as dinâmicas políticas da vida camponesa e seus aspectos socioculturais. Sobre as práticas pedagógicas desses docentes, existe por parte deles uma tentativa em sempre relacionar com a vida cotidiana dos alunos, como explícito abaixo:

A gente tenta ao máximo levar o aluno a uma linguagem apropriada para ele, que eles falem e que seja algo mais ativo, mediando a teoria com a prática. Eu já fiz uma espécie de projeto, no qual a temática era a categoria lugar, aí eles tiraram foto dos lugares que eles mais gostavam e se identificavam no assentamento, trabalhando a questão do lugar desses alunos e da afetividade, e aí a gente trabalha dessa maneira, buscando metodologias para que o aluno compreenda da melhor forma o assunto (Professora A, 2022).

Eu gosto muito de variar, até mesmo pela questão de nota que acho bastante complicado, pois geralmente uns tem facilidade maior em debate, outros em escrita etc. aí tento mediar e sempre ver as potencialidades (Professora B, 2022).

De acordo com a docente A, que se divide em duas disciplinas na escola, a Geografia é um dos componentes em que há mais facilidade quando se trata de trazer o aluno para uma perspectiva mais local e despertá-lo para o seu lugar de vivência. Desse modo, como expresso em sua fala, ela busca fazer essa aproximação, através de projetos que possam motivar os discentes e associar teoria e prática.

A professora B, tenta variar também de acordo com as necessidades e potencialidades do aluno, destacando uma questão importante com relação a aprendizagem escolar, que é a avaliação. Segundo Luckesi (2011), a prática de avaliação existente nas escolas não viabiliza um processo de democratização do ensino, para que isso ocorra, é necessário que essa avaliação não seja mais classificatória, e sim diagnóstica, ou seja, seria um instrumento para observar o nível de aprendizagem em que o discente se encontra e as medidas necessárias para atingi-la de forma significativa.

Depende muito do que está sendo discutido, eu trabalho muito com diálogo né, trabalho em grupo funciona e sendo algo do interesse deles geralmente funciona. A questão de textos, sempre que trago, tento refletir a temática em sala de aula, muitas vezes trago um texto para eles lerem e tentarem interpretar, e que tenha uma temática voltada para a questão da idade deles (Professora C, 2022).

Costumo fazer muitas leituras, e relacioná-las com as visões de mundo dos alunos. Gosto muito de dialogar com eles, é assim que que obtenho ideias do que e como abordar em sala. Aprendo muito conversando com eles, ouvindo-os. Entendo que passar o conhecimento histórico mesclando com as experiências dos alunos é uma boa forma de levá-los a absolver alguma coisa do que ensino (Professor E, 2022).

No trecho acima, a professora C tenta usar práticas que melhor possam se adequar aos alunos, ao que funciona melhor para eles, mas ela não menciona se tenta utilizar práticas que possam estar relacionadas ou pautadas na perspectiva camponesa, uma vez que segundo a docente, com a língua portuguesa é mais difícil fazer essa aproximação. Já o docente E, relata na entrevista que tenta fazer nas aulas essa troca de conhecimentos com os alunos, e trazer as experiências de vida deles para a aula, pois é uma forma de facilitar o processo de ensino e aprendizagem.

Fazer discussões e relações com o assentamento, por meio da contextualização, é uma prática metodológica pautada no que determina a educação do campo e se enquadra em suas especificidades. No entanto, é importante salientar que essa é uma forma que os docentes encontram, e não que seja o ideal ou suficiente, tendo em vista que essa modalidade de ensino tem uma proposta muito mais complexa e que necessita de mais organização e tempo, pois se constrói de forma gradativa.

Muitos são os desafios para a consolidação de uma educação básica do campo. Um desses obstáculos se refere a adequação dos conteúdos pedagógicos à realidade camponesa, que passa por uma outra questão que a subordina: capacitação docente. Logo, existe a falta de preparo por parte dos educadores para compreender que existe a necessidade em desenvolver uma outra linha pedagógica, que exige um conjunto de ações específicas relacionadas às práticas pedagógicas, conteúdos, avaliação etc. Desse modo, foi perguntado a esses profissionais se a formação inicial deles os capacitou para atuar em uma escola do campo, e obteve-se as seguintes respostas:

Com certeza não, eu não sei agora, mas na época em que me graduava a gente não ouvia muito sobre. Por isso que é na prática que a gente vê como é e como funciona na realidade (Professora A, 2022).

Não, para ser sincera eu não vi muita coisa durante a graduação (Professora B, 2022).

Não me capacitou porque na universidade eu não vi nenhuma disciplina voltada para a educação do campo (Professora C, 2022).

Não, ficaram muitas lacunas, a gente aprende muito na prática né, muito mesmo, uma das coisas que faltam principalmente quando a gente está na graduação é essa discussão sobre essa modalidade de ensino (Professora D, 2022).

Não, minha formação inicial não deu conta do que é trabalhar em escola do campo, tive que aprender, e ainda estou aprendendo, na prática (Professor E, 2022).

De forma unanime, os professores da referida unidade escolar relatam que não se sentiram preparados para lecionar em uma escola do campo, pois na formação inicial não tiveram a oportunidade de discutir sobre isso. Desse modo, é na prática que eles vão conhecendo e aprendendo um pouco sobre essa realidade e os desafios que a permeiam.

Por conseguinte, essa carência no que concerne a abordagem e tratamento dos conteúdos do campo, corresponde a formação inicial desses professores, e é uma questão tida como “[...] a principal dificuldade de se encontrar professores que desenvolvam um trabalho condizente com a proposta educacional das escolas do campo” (OLIVEIRA, 2017, p. 178). Além dessa problemática, os docentes também apontam abaixo quais os maiores desafios em lecionar em uma escola do campo:

Olha, eu acho que a dificuldade que a gente encontra com material é um desafio, com livro didático por exemplo (Professora B, 2022).

O desafio maior para mim é a locomoção, porque eu venho de João pessoa, aí quando chego na rodoviária ainda tenho que me deslocar para cá e muitas vezes na volta eu perco o ônibus e chego em casa muito tarde da noite e isso cansa muito. Ou seja, o que cansa não é o trabalho em si, mas a viagem, a locomoção (Professora C, 2022).

Até agora achei comum a escola, os desafios de sala de aula mesmo, é uma escola como as outras. Tem situações que são muito similares entre o campo e a cidade, ainda não reconheci um desafio maior que a escola do campo me dá, em termos de dificuldade (Professora D, 2022).

Não se deixar abater pelos desafios que nos aparecem, e o esforço em trazer uma abordagem que tenha significado para os alunos (Professor E, 2022).

De acordo com a docente B, não ter um material específico e voltado à realidade camponesa complica um pouco. Outrossim, o livro didático é um mecanismo de ensino-aprendizagem de fundamental importância no apoio à prática docente. Por conseguinte, um material que esteja em consonância com os modos de vida no campo, facilita a práxis educativa do professor e permite contextualizar o conteúdo da obra com o cotidiano do discente.

Ao deliberar sobre as potencialidades e fragilidades do uso do livro didático em escolas do campo, Copatti e Callai (2018), pontuam que em muitas obras, a abordagem dos conteúdos se dá de forma a não tratar das peculiaridades regionais e locais dos alunos, e de questões identitárias, culturais e históricas relacionadas a construção do espaço geográfico

local. Desse modo, segundo o relato de alguns professores, um material didático contextualizado seria com certeza um facilitador da prática docente, como exposto abaixo:

Utilizo o livro sim, e há livros em que dá para se trabalhar essa questão do campo de forma detalhada, não como era para ser né, mas é possível relacionar justamente porque a geografia facilita isso. O livro que eu escolhi, se você pegar o do 7º ano, tem toda uma conjuntura bem trabalhada, não de uma forma cem por cento voltada à realidade campesina, mas fala-se na questão rural e fundiária (Professora A, 2022).

Com certeza facilitaria muito, inclusive se houvesse a oportunidade de eu optar pelo menos por uma apostila voltada para eles, para a educação do campo porque facilitaria bastante a compreensão e aprendizado deles. Acho um erro escolas do campo adotarem o mesmo livro da zona urbana, inclusive aqui em Mari que são mais de 20 escolas (Professora B, 2022).

Com certeza, sem dúvida, pois íamos nos adaptar aquela realidade. Português por exemplo, quando eu trabalho é mais a questão de textos, poemas que estão na íntegra, contos também, e quando é essa parte dos textos que eu vejo que é interessante. Mas a parte gramatical, por exemplo, eu não utilizo o livro por causa dos assuntos, a forma como ele aborda o assunto fica difícil para os alunos entenderem, então se tivesse um livro voltado para a questão do campo seria bom pois nos basearíamos nele, usando o que fosse importante e o que não, a gente ia procurar outros textos que tivesse relação com o assunto etc. até para a falta de capacitação que temos, o livro didático ajudaria (Professora C, 2022).

Eu acredito que sim, principalmente se tivesse um apoio de como trabalhar os conteúdos, eu pouco trabalho com o material didático da escola, porque assim, português é uma disciplina mais teórica né, então a gente utiliza mais outros materiais. Mas seria muito bom um material específico, que pudesse ampliar as leituras, os conhecimentos (Professora D, 2022).

Facilitaria e muito, visto que muitos professores trabalham em outras escolas e não tem tempo de construir sempre essa relação dos conteúdos com a realidade do campo. Também ajudaria na falta de formação específica que temos para atuar no campo (Professor E, 2022).

Desse modo, conforme os relatos dos docentes, se houvesse um livro didático pautado na perspectiva camponesa e voltado à educação do campo, seguindo seus princípios e peculiaridades, favoreceria suas práticas e seria um aporte metodológico de grande valia. A professora A, fala que utiliza o livro e que como ela leciona a disciplina de Geografia, é possível contextualizar os conteúdos dos livros com a vida no assentamento por ser uma área do conhecimento que possibilita essa aproximação.

A professora B e C reportam a dificuldade que é não ter um material adequado, sendo um erro haver um livro uniformizado para todas as modalidades de ensino, e que por eles não terem capacitação para atuar em escolas do campo, o livro didático poderia ajudar. Isso é relatado nas falas dos docentes D e E, com relação ao auxílio que esse importante material poderia dar em sala de aula.

Ademais, a locomoção e a contextualização dos conteúdos é outra problemática evidente. Dentre os profissionais da educação da unidade escolar, apenas a diretora reside no assentamento, desse modo, como boa parte dos docentes reside em outros municípios, a distância acaba dificultando um pouco até o estabelecimento de vínculos com a comunidade. Por conseguinte, foi perguntado aos professores, se na concepção deles, a escola Tiradentes é uma escola do campo ou no campo e obteve-se as seguintes respostas:

Eu acho que a gente se esforça para ser uma escola do campo e no campo, eu sei que se perdeu muito do que era trabalhado antes, era uma questão bem mais ativa, mas existe um esforço por parte dos que estão à frente da escola (Professora A, 2022).

Ela tenta ao máximo, ao que está ao alcance da gestão e dos professores e o que eu observo desde que trabalho aqui é que falta muito um apoio da parte da secretaria de educação, de haver esse apoio para a educação do campo, para as escolas de assentamento e um tratamento diferenciado das escolas urbanas (Professora B, 2022).

Como está evidenciado na fala da professora A, existe uma tentativa por parte dos que estão à frente da gestão da escola em fazer com que ela se aproxime ao máximo dos princípios que norteiam essa modalidade de ensino. No entanto, não é uma tarefa fácil, exige muito esforço, tendo em vista que não há, como relata a docente B, apoio por parte da secretaria de educação do município para com as escolas de assentamento, de forma a lhes dar um atendimento diferenciado. Isso também é levantado no depoimento da professora C, as determinações da secretaria de educação fazem com que as escolas do campo sigam os mesmos parâmetros das escolas da zona urbana.

Existe uma tentativa, isso não posso negar, desde que cheguei aqui, a direção da escola tem um interesse muito grande, uma vontade que a escola seja uma escola do campo, mas ainda é difícil porque tudo é muito ligado as determinações da secretária de educação, é nos mesmos parâmetros das escolas da cidade (Professora C, 2022).

É uma ótima escola, com bons gestores e fui muito bem acolhida, estou gostando bastante daqui e vejo que eles são bem empenhados apesar das limitações (Professora D, 2022).

Já foi mais que hoje, continua sendo, mas corre o risco de perder seu propósito de educação do campo em prol de um modelo educacional ditado pela secretaria de educação (Professor E, 2022).

Logo, assim como está evidenciado nas falas dos educadores, eles conseguem observar um esforço e a tentativa que há, por parte dos membros da escola e da comunidade, em fazer a escola compatível com a realidade camponesa. Na fala do docente E mais especificamente, ele destaca que isso já foi bem mais evidente há alguns anos, mas é uma luta

que vai perdendo força em função de determinações externas e da dificuldade em seguir fielmente a proposta da educação do campo.

Portanto, foram discutidos neste tópico as principais questões referentes ao trabalho docente na escola Tiradentes. Como pôde se observar nos relatos, a unidade escolar procura trabalhar a educação do campo, através dos temas geradores, uma vez que o modo de vida no campo, o trabalho camponês, a história, cultura e movimentos sociais precisam estar articulados aos processos pedagógicos. Nas entrevistas e depoimentos desses profissionais, isso é um desafio, pois há disciplinas em que fazer essa mediação, exige muito dos professores, como destacou a docente B, que leciona a disciplina de inglês e para ela não é muito fácil trazer os assuntos para a realidade desse aluno de assentamento, mas com exemplificações a partir do trabalho familiar, das plantações e animais, é possível discutir a realidade local.

Como exposto, as orientações educacionais e determinações curriculares partem da secretaria de educação municipal e da Base Nacional Comum Curricular. Sendo assim, a nível de complementaridade, são inseridos pelas escolas, no currículo, uma parte em termos de organização e de conteúdos que possam promover as aproximações possíveis com a vida camponesa. Já com relação a presença do MST no planejamento educacional, ela não é ativa e muitas vezes as reflexões e até materiais produzidos por esse movimento não chega às escolas. Desse modo, fica a cargo do professor, em suas metodologias, tentar essa contextualização e aprender no cotidiano, fazendo reflexões a partir de suas práticas, de modo a lhes dar sentido (TARDIF; MOSCOSO, 2018).

A valorização da história em que ocorreu o processo de luta pela terra e pela educação pode despertar no aluno uma visão crítica sobre seu espaço de vivência, pois ao conhecer seu passado, ele estará munido dos meios para projetar seu futuro. Juntamente a isso, propostas e projetos pautados na agroecologia, por exemplo, também são um tipo de prática e sugestão educativa em que o estudante se aproxima tanto da questão ambiental como da produção agroecológica e de caráter familiar, através de hortas e demais atividades nesse sentido que podem ser desenvolvidas na escola de forma coletiva e com apoio da comunidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação do campo, para além de uma modalidade de ensino, é uma prática social e um paradigma ainda em desenvolvimento. É também uma questão recente nas discussões educacionais do Brasil, que emerge a partir de um conturbado contexto histórico de exclusão

da população rural no que se refere aos processos educativos, fazendo com que ela sempre estivesse à margem e em segundo plano nas políticas públicas. Com isso, a reivindicação por uma forma de ensino contrária ao padrão tradicional de educação até então dominante começa a ganhar força.

A partir disso, surgem avanços inclusive no âmbito das políticas públicas, em que documentos são instituídos no intuito de fortalecer essa proposta. Dentre essas normatizações, destaca-se a homologação das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo no ano de 2001, por meio da CNE/CEB 1, de 3 de abril de 2002, que institui um conjunto de normas e princípios com o objetivo de adequar o projeto institucional das escolas do campo às diretrizes curriculares nacionais (BRASIL, 2002). Destacam-se também o decreto nº 7.352 de abril de 2010 que dispõe sobre a política Nacional de Educação do Campo e o PRONERA e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), de nº 9.394, de 1996, que possui artigos que tratam mesmo que de forma indireta, da educação do campo.

Como discutido no segundo capítulo deste trabalho, a educação do campo também se insere na questão política que envolve o espaço agrário brasileiro, surgindo entre dois modelos antagônicos de desenvolvimento para o campo e tendo como pano de fundo os diversos conflitos intrínsecos à essa relação. Desse modo, a partir dessas contradições e desigualdades ainda presentes no campo, sejam econômicas, sociais e principalmente, educacionais, ter um projeto de educação que valorize a identidade de seus sujeitos é de indubitável importância para o desenvolvimento local e promove, dessa forma, uma transformação social.

Por conseguinte, é necessário destacar que apesar dos avanços obtidos na proposta de uma educação voltada às peculiaridades da vida camponesa, ainda existem muitos desafios práticos a serem superados. As escolas nas áreas de reforma agrária, assentamentos, são símbolos de resistência e representam o movimento, a luta, sendo importante destacar também que somente a educação, não levará ao desenvolvimento do campo, é necessário que ela se articule a outras lutas como a reforma agrária e almeje uma redefinição na política agrícola nacional, frente a territorialização do capital e suas formas de expropriação do camponês.

Desse modo, a escola Tiradentes possui um vínculo de origem com os movimentos sociais de luta pela terra, é um exemplo dentre muitos por todo o país, da articulação e luta coletiva de trabalhadores que enxergaram na educação uma oportunidade de mudança. As experiências educacionais desenvolvidas no campo reiteram essa necessidade de continuar lutando e expandindo essa discussão.

Enquanto desafio, existe a Base Nacional Comum Curricular que estabelece as competências e habilidades que os alunos de todo o território nacional devem desenvolver. Desse modo, com os resultados obtidos, observou-se que essa é uma grande limitação ao desenvolvimento da proposta de educação do campo, tendo em vista que a secretaria de educação também determina os conteúdos e faz as orientações curriculares de modo a uniformizar o ensino, o que faz com que se observe que a escola Tiradentes apresenta fortes traços de um ensino urbano e que dentro de suas limitações, tenta promover as possíveis aproximações com a educação do campo através de temas geradores.

No depoimento dos educadores, foi possível constatar problemas no que se refere ao desenvolvimento das metodologias e práticas pedagógicas na perspectiva da educação do campo. Dentre estes, a locomoção para o assentamento, já que alguns professores residem em outros municípios e a distância é um entrave ao estabelecimento de vínculos com a comunidade, a formação inicial desses profissionais que deixou lacunas e não os preparou para atuar em uma escola do campo, a falta de formação continuada voltada à educação do campo, a dificuldade em relacionar algumas disciplinas com as peculiaridades da vida no campo e um material didático, principalmente o livro, descontextualizado e distante da realidade de vida dos alunos.

Sendo assim, as práticas pedagógicas e as metodologias empregadas precisam promover a valorização da identidade camponesa, da cultura, história, agricultura familiar, protagonismo dos movimentos sociais etc. Desse modo, constata-se que a educação do campo vai para além de questões puramente pedagógicas e se apresenta como mecanismo de resistência e elemento indispensável ao desenvolvimento territorial dos assentamentos de reforma agrária. Como apresentado, a escola Tiradentes é uma escola modelo que empreende esforços para se adequar a proposta de educação do campo através do seu Projeto Político Pedagógico, da integração com a comunidade e o desenvolvimento de projetos que contemplem o assentamento.

É nessa perspectiva que os esforços por parte da gestão da escola e dos educadores se fazem necessários, a comunidade é bastante presente nas questões envolvendo a escola e os docentes tentam ao máximo contextualizar os conteúdos e assuntos à perspectiva camponesa. Sendo assim, diante dos desafios postos, a criação de uma matriz curricular a partir dos princípios e diretrizes da educação do campo é de indubitável importância no que se refere ao avanço dessa modalidade de ensino nas escolas das áreas de reforma agrária, ademais, é importante que haja para esses docentes, o oferecimento de formação continuada na perspectiva da educação do campo e que se faça uma mobilização na busca de materiais

didáticos específicos, tendo em vista que essa iniciativa por parte do Governo Federal, Ministério da Educação e Programas do Livro Didático de forma a contemplar todas as disciplinas escolares, pode levar esse material a se tornar um aporte metodológico que promova a aproximação de cada área do conhecimento com a realidade campesina.

Portanto, os resultados obtidos na presente pesquisa abrem margem para trabalhos futuros que possam discutir as características, possibilidades e complexidades dessa modalidade de ensino. Tendo em vista que é uma temática recente e que carece de mais estudos e pesquisas que possam contemplá-la e apontar de forma consciente e crítica, a indubitável relevância das escolas do campo no espaço agrário brasileiro.

REFERÊNCIAS

ALENCAR, Maria Fernanda dos Santos. Educação do campo e a formação de professores: construção de uma política educacional para o campo brasileiro. **Ciência & Trópico**, v. 34, 2010.

ALENTEJANO, Paulo. Terra. *in*: CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio (org.). **Dicionário da educação do campo**. 2. ed. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola de Saúde Joaquim Venâncio. Expressão popular, 2012. p. 740-742.

ARROYO, Miguel. O direito do trabalhador à educação. *in*: GOMEZ, Carlos Minayo et al. **Trabalho e conhecimento: dilemas na educação do trabalhador**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

ARROYO, Miguel. **Outros sujeitos, outras pedagogias**. 2.ed. Petrópolis, RJ: vozes, 2014.

ARROYO, Miguel. Por um tratamento público da educação do campo. *In*: MOLINA, Mônica Castagna; JESUS, Sônia Meire Santos Azevedo de. Contribuições para a construção de um projeto de educação do campo. **Brasília, DF: Articulação Nacional Por uma Educação do Campo**, v. 8, 2004.

ARROYO, Miguel; FERNADES, Bernardo Mançano. **Educação básica e o movimento social do campo**. Brasília/DF: Articulação Nacional, 1999.

ASSUNÇÃO, Adenilso dos Santos. A prática da Educação do Campo e os paradigmas agrários na Geografia. **Revista Brasileira de Educação do Campo**, v. 5, 2020.

BABNIUK, Caroline; CAMINI, Isabela. Escola itinerante. *in*: CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio (org.). **Dicionário da educação do campo**. 2. ed. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola de Saúde Joaquim Venâncio. Expressão popular, 2012. p. 331-333.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, 1988. Disponível em: <http://www.tse.jus.br/legislacao/codigo-eleitoral/constituicao-federal/constituicao-da-republica-federativa-do-brasil> Acesso em 27 de abr. de 2022.

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. Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Resolução CNE/CEB Nº 1, de 3 de abril de 2002.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, LDB. 9394/96. Brasília, 1996.

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

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

BRASIL: Parecer CNE/CEB no 1/2006. Brasília: MEC - Conselho Nacional de Educação de 2 de fevereiro de 2006.

CALDART, Roseli Salete. A escola do campo em movimento. In: ARROYO, Miguel.; CALDART, Roseli; MOLINA, Mônica (org.). **Por uma educação do campo**. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011. p. 87-135.

CALDART, Roseli Salete. Educação do campo. *in*: CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio (org.). **Dicionário da educação do campo**. 2. ed. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola de Saúde Joaquim Venâncio. Expressão popular, 2012. p. 257-265.

CALDART, Roseli Salete. Elementos para construção do projeto político e pedagógico da educação do campo. *In*: MOLINA, Mônica Castagna; JESUS, Sônia Meire Santos Azevedo de. Contribuições para a construção de um projeto de educação do campo. **Brasília, DF: Articulação Nacional Por uma Educação do Campo**, v. 8, 2004.

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

CALDART, Roseli Salete. Por uma educação do campo: traços de uma identidade em construção. In: ARROYO, Miguel.; CALDART, Roseli; MOLINA, Mônica (org.). **Por uma educação do campo**. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011. p. 149-158.

CAMACHO, Rodrigo Simão. A barbárie moderna do agronegócio-latifundiário-exportador e suas implicações socioambientais. **Agrária (São Paulo. Online)**, n. 13, p. 169-195, 2010.

CAMACHO, Rodrigo Simão. A Geografia no contexto da educação do campo: construindo o conhecimento geográfico com os movimentos camponeses. **Revista Percursos**, v. 3, n. 2, p. 25-40, 2011.

CAMACHO, Rodrigo Simão. **O território como categoria da Educação do Campo**: no campo da construção/destruição e disputas/conflitos de territórios/territorialidades. **Revista NERA**, v. 22, n. 48, 2019.

CAMACHO, Rodrigo Simão. **Paradigmas em disputa na educação do campo**. 2014. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-Graduação em Geografia, Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2014.

CAMINI, Isabela. **Escola itinerante: na fronteira de uma nova escola**. 1.ed. São Paulo: Expressão Popular, 2009. 296p.

COELHO, Ildeu Moreira. A questão política do trabalho pedagógico. In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues (org.). **O educador: vida e morte**. 7 ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1986.

COPATTI, Carina; CALLAI, Helena Copetti. O ensino de geografia em educação do campo e o livro didático. **Revista Contexto & Educação**, v. 33, n. 105, p. 222-247, 2018.

COSTA, Luciélcio Marinho da. **A construção do projeto político-pedagógico da escola municipal Tiradentes/Mari-PB: desafios e possibilidades para a educação do campo**. 2010. Dissertação (Curso de Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE, Universidade Federal da Paraíba, 2010.

DALMAGRO, Sandra Luciana. A escola no contexto das lutas do MST. In: VENDRAMINI, Célia Regina; MACHADO, Ilma. Ferreira (org.). **Escola e movimento social: experiências em curso no campo brasileiro**. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

DELGADO, Guilherme C. **A questão agrária no Brasil, 1950-2003**. Questão social e políticas sociais no Brasil contemporâneo. Brasília: IPEA, p. 51-90, 2005.

FERNANDES, Bernardo Mançano. Acampamento. in: CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio (org.). **Dicionário da educação do campo**. 2. ed. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola de Saúde Joaquim Venâncio. Expressão popular, 2012. p. 21-25.

FERNANDES, Bernardo Mançano. Diretrizes de uma caminhada. In: ARROYO, Miguel.; CALDART, Roseli; MOLINA, Monica (org.). **Por uma educação do campo**. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. p. 133-146.

FERNANDES, Bernardo Mançano. Diretrizes de uma caminhada. In: ARROYO, Miguel.; CALDART, Roseli; MOLINA, Monica (org.). **Por uma educação do campo**. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011. p. 133-145.

FERNANDES, Bernardo Mançano. Movimento dos trabalhadores rurais sem terra (MST). in: CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio (org.). **Dicionário da educação do campo**. 2. ed. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola de Saúde Joaquim Venâncio. Expressão popular, 2012. p. 496-500.

FERNANDES, Bernardo Mançano. **Questão agrária: conflitualidade e desenvolvimento territorial**. 2004.

FERNANDES, Bernardo Mançano; CERIOLI, Paulo Ricardo; CALDART; Roseli Salete. Primeira conferência nacional “por uma educação do campo”. In: ARROYO, Miguel.; CALDART, Roseli; MOLINA, Mônica (org.). **Por uma educação do campo**. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. p. 19-64.

FERNANDES, Bernardo Mançano; MOLINA, Mônica Castagna. O campo da educação do campo. In: MOLINA, Mônica Castagna; JESUS, Sônia Meire Santos Azevedo de (org.).

Contribuições para a construção de um projeto de educação do campo. Brasília, DF: Articulação Nacional Por uma Educação do Campo, 2004.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.* 65. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2020.

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

GADOTTI, Moacir. Educação popular, educação social, educação comunitária. In: **Congresso Internacional de Pedagogia Social.** 2012.

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

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 4.ed. São Paulo: Atlas, 2002.

HADDAD, Sérgio. Direito à educação. *in:* CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio (org.). **Dicionário da educação do campo.** 2. ed. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola de Saúde Joaquim Venâncio. Expressão popular, 2012. p. 500-506.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo Brasileiro de 2010.** Rio de Janeiro: IBGE, 2012.

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.

KOLLING, Edgar J.; MARIA, VARGAS, Maria C.; CALDART, Roseli S. MST e educação. *in:* CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio (org.). **Dicionário da educação do campo.** 2. ed. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola de Saúde Joaquim Venâncio. Expressão popular, 2012. p. 500-506.

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. 1.ed. Curitiba, PR: CRV, 2013. 238 p.

LIMA, Elmo de Souza. A educação do campo como espaço de resistência política e epistemológica: as lutas por outras pedagogias. **Revista Teias**, v. 23, n. 68, p. 89-103, 2022.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar:** estudos e proposições. 22 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos da metodologia científica.** 5.ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MELO, Raimunda Alves.; LIMA, Maria da Glória Barbosa. Educação do campo e currículo: articulação de saberes da cultura camponesa aos conhecimentos escolares. *In:* LIMA, Elmo de Souza; MELO, Keylla Rejane Almeida (org.). **Educação do campo:** reflexões políticas e teórico-metodológicas. Teresina: EDUFPI, 2016.

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

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social. In: DESLANDES, S.; NETO, O.; GOMES, R.; MINAYO, M. (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

MOLINA, M. C.; OLIVEIRA, L. L. N. A.; MONTENEGRO, J. L. **Das desigualdades aos direitos: a exigência de políticas afirmativas para a promoção da equidade educacional no campo**. Brasília: CDES/ Sedes, 2009.

MOLINA, Mônica C. legislação educacional do campo. *in*: CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio (org.). **Dicionário da educação do campo**. 2. ed. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola de Saúde Joaquim Venâncio. Expressão popular, 2012. p. 451-457.

MOLINA, Mônica C.; ROCHA, Maria Isabel Antunes -. Educação do campo, história, práticas e desafios no âmbito das políticas públicas de formação de educadores – reflexões sobre o PRONERA e o PROCAMPO. **Reflexão e Ação**, 2014, 22.2: 220-253.

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

OLIVEIRA, Alexandra Maria de. Escola do campo e formação de educadores(as). *In*: ASCENSÃO, Valéria de Oliveira Roque *et al.* **Conhecimentos da Geografia: percursos de formação docente e práticas na educação básica**. 1.ed. Belo Horizonte: IGC, 2017.

OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino. **A geografia das lutas no campo**. 6.ed. São Paulo: Contexto, 1994.

OLIVEIRA, Mara Edilara Batista de; GARCÍA, María Franco. A Luta pela terra e pela educação no Assentamento Rural do MST Zumbi dos Palmares e no Acampamento Pequena Vanessa, Mari, Paraíba. **PEGADA-A Revista da Geografia do Trabalho**, v. 10, n. 1, 2009.

PEREIRA, Antonio Alberto. **Pedagogia do Movimento Camponês na Paraíba: das Ligas aos Assentamentos Rurais**. João Pessoa: Idéia/ Editora Universitária, 2009. 214 p.

RIBEIRO, Marlene. Educação rural. *in*: CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio (org.). **Dicionário da educação do campo**. 2. ed. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola de Saúde Joaquim Venâncio. Expressão popular, 2012. p. 293-299.

ROSSI, Rafael. **Educação do campo: questões de luta e pesquisa**. 1 ed. Curitiba, PR: CRV, 2014. 86 p.

SANTOS, Márcia Vieira dos. **Território e Territorialidade na perspectiva do assentamento Tiradentes, em Mari-PB, entre os anos de 1999 e 2019: 20 anos de luta, resistência e conquista**. Monografia (Especialização em Geografia, Território e Planejamento: Urbano, Rural e Ambiental) – Universidade Estadual da Paraíba, Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa, 2020.

SANTOS, Maria Clyvia Martins dos et al. **“A tragédia de Mari”**: resistência camponesa no município de Mari-PB em 1964. 2017, 188 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Centro de Ciências Exatas e da Natureza da Universidade Estadual da Paraíba, João Pessoa, 2017.

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

SCALABRIN, Rosemeri; DE PAIVA, Irene Alves. O protagonismo dos movimentos sociais e sujeitos na materialização da educação do-no campo. **Revista Educação em Questão**, v. 32, n. 18, p. 152-181, 2008.

SILVA, Izaías Severino da. **Territórios rurais**: análise do processo de formação do assentamento Tiradentes-Mari/PB. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Geografia) – Universidade Estadual da Paraíba, Centro de Educação, 2012.

SILVA, Maria Sueleuda Pereira da; LIMA, Elmo de Souza. Prática educativa no contexto da educação do campo: as possibilidades de transformação social. *In*: LIMA, Elmo de Souza; MELO, Keylla Rejane Almeida (org.). **Educação do campo**: reflexões políticas e teórico-metodológicas. Teresina: EDUFPI, 2016.

SOARES, Marisa do Monte Andrade. **Educação do campo**: um olhar histórico-crítico no assentamento Tiradentes em Mari-PB. 2014. Monografia (Especialização em Fundamentos da Educação: práticas pedagógicas interdisciplinares) – Universidade Estadual da Paraíba, Pró-Reitoria de Ensino Médio, Técnico e Educação à Distância, 2014.

SOUTO, Jackson Vital. **Entre a contestação e a superação**: a produção camponesa no assentamento rural Tiradentes em Mari. Dissertação (Mestrado em Administração) Universidade Federal Paraíba. João Pessoa, 2007.

STEDILE, João Pedro. Questão agrária. *in*: CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio (org.). **Dicionário da educação do campo**. 2. ed. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola de Saúde Joaquim Venâncio. Expressão popular, 2012. p. 639-644.

TARDIF, Maurice; MOSCOSO, Javier Nunez. A noção de “profissional reflexivo” na educação: atualidade, usos e limites. *Cadernos de Pesquisa*, v. 48, n. 168, p. 388-411, 2018.

TRINDADE, Domingos Rodrigues da; COSTA, Orlando Santana. Questão agrária, movimentos sociais e educação do campo: conquistas, desafios e retrocessos. **Momento-Diálogos em Educação**, v. 28, n. 3, p. 299-318, 2019.

VENDRAMINI, Célia Regina; MACHADO, Ilma Ferreira. A relação trabalho e educação nas experiências escolares do MST. *In*: VENDRAMINI, Célia Regina; MACHADO, Ilma. Ferreira (org.). **Escola e movimento social**: experiências em curso no campo brasileiro. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

APÊNDICES

APÊNDICE 01: ROTEIRO DE ENTREVISTA APLICADO A DIRETORA DA ESCOLA TIRADENTES



UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA
CENTRO DE HUMANIDADES OSMAR DE AQUINO _ CAMPUS III
DEPARTAMENTO DE GEOGRAFIA
ORIENTADOR: PROF. DR. EDVALDO CARLOS DE LIMA
GRADUANDA: JULIANE FAUSTINO DA SILVA

ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA APLICADA À GESTORA

- 1 Há quanto tempo você atua na Escola?
- 2 Onde mora?
- 3 Qual a sua formação?
- 4 Total de alunos matriculados?
- 5 Número de professores?
- 6 A escola promove a integração com a comunidade através de algum projeto?
- 7 A escola tem Projeto político pedagógico? Se sim, quais segmentos participaram de sua elaboração?
- 8 Como está estruturado o conteúdo do currículo?
- 9 A LDB garante que a escola tenha essa autonomia para que seja adequada a realidade em que está inserida, mas essa autonomia se dá realmente na prática?
- 10 como se dá a participação do MST na escola?
- 11 Qual o significado de uma escola de assentamento, o que ela representa?
- 12 Na sua Concepção a escola Tiradentes é de fato uma escola do campo, ou apenas no campo?

APÊNDICE 02: ROTEIRO DE ENTREVISTA APLICADA AOS PROFESSORES DA ESCOLA TIRADENTES



UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA

CENTRO DE HUMANIDADES OSMAR DE AQUINO _ CAMPUS III

DEPARTAMENTO DE GEOGRAFIA

ORIENTADOR: PROF. DR. EDVALDO CARLOS DE LIMA

GRADUANDA: JULIANE FAUSTINO DA SILVA

ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA APLICADA AOS PROFESSORES

- 1 Faz quanto tempo que você leciona na escola Tiradentes?
- 2 Qual a sua formação?
- 3 Que disciplina (s) você leciona?
- 4 Onde reside?
- 5 O que você entende por educação do campo?
- 6 Os conteúdos trabalhados em sala de aula são voltados para a realidade campesina? tem relação com a educação do campo?
- 7 Que metodologias você utiliza em sala de aula?
- 8 Sobre as práticas pedagógicas, quais você desenvolve?
- 9 Sua formação inicial te capacitou para atuar em uma escola do campo?
- 10 Você acha que existe uma aproximação e integração entre comunidade e escola?
- 11 O livro didático se configura um aporte metodológico, você acha que se ele fosse voltado para a realidade campesina, facilitaria ou contribuiria para uma aprendizagem mais significativa dos alunos?
- 12 Quais os desafios em ser professor de uma escola do campo?
- 13 Na sua concepção, a escola Tiradentes é uma escola do campo, ou apenas no campo?