



**UEPB**  
**UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA**  
**CAMPUS III**  
**CENTRO DE HUMANIDADES**  
**DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO**  
**CURSO DE PEDAGOGIA**

**ANTONIO GUEDES DA SILVA FILHO**

**O PAPEL DA ESCOLA NA CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE CAMPESINA NO  
ASSENTAMENTO TIRADENTES – MARI/PB**

**Guarabira**  
**2021**

**ANTONIO GUEDESDA SILVA FILHO**

**O PAPEL DA ESCOLA NA CONTRUÇÃO DA IDENTIDADE CAMPESINA NO  
ASSENTAMENTO TIRADENTES MARI - PB**

Trabalho de Conclusão de Curso ou Dissertação ou Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Pedagogia da Universidade Estadual da Paraíba, como requisito parcial à obtenção do título de Pedagogo em Pedagogia.

**Área de concentração:** Fundamentos da educação e formação de professores.

**Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Angélica Mara de Lima Dias**

**Guarabira  
2021**

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

S586p Silva Filho, Antonio Guedes da.  
O papel da escola na construção da identidade Campesina no assentamento Tiradentes - Mari/PB [manuscrito] / Antonio Guedes da Silva Filho. - 2021.

36 p.

Digitado.

Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) - Universidade Estadual da Paraíba, Centro de Humanidades, 2022.

"Orientação : Profa. Dra. Angélica Mara de Lima Dias ,  
Coordenação do Curso de Geografia - CH."

1. Educação do campo. 2. Identidade. 3. Comunidade. 4.  
Camponês. I. Título

21. ed. CDD 370.71

**ANTONIO GUEDES DA SILVA FILHO**

**O PAPEL DA ESCOLA NA CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE CAMPESINA  
NO ASSENTAMENTO TIRADENTES – MARI/PB**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Pedagogia da Universidade Estadual da Paraíba, como requisito parcial à obtenção do título de graduado em Pedagogia.

Área de concentração: Fundamentos da educação e formação de professores.

Aprovada em: 08/10/2021

**BANCA EXAMINADORA**

*Angelica Mara de Lima Dias*

---

Profª. Drª. Angelica Mara de Lima Dias (Orientadora)  
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)

*Mônica de Fátima Guedes de Oliveira*

---

Profª. Me. Mônica de Fátima Guedes de Oliveira  
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)

*[Assinatura]*  
Prof. Dr. Edvaldo Carlos de Lima  
Coordenador Adjunto  
Curso de Geografia / CH  
Mar/2019 - 7

---

Prof. Dr. Edvaldo Carlos de Lima  
Instituto Federal da Paraíba (UEPB)

**GUARABIRA  
2021**

A Deus, por sempre me mostrar novos caminhos,  
as amizades construídas no processo e a minha  
família por acreditar em mim.

## AGRADECIMENTOS

À professora Angélica pelas leituras sugeridas ao longo dessa orientação e pela dedicação, gratidão.

Ao meu pai (*in memoriam*), por contribuir tanto para quem sou hoje e por sempre fazer o que tinha de ser feito, independente do que fosse. Hoje muita coisa faz sentido, gratidão.

A minha mãe (*in memoriam*), embora fisicamente ausente, sinto sua presença ao meu lado, sempre que preciso, gratidão.

As minhas duas famílias, não sei o que seria de mim sem vocês, de verdade. Gratidão pela paciência e por contribuir na minha formação.

A minha vó D. Maria, por ser um exemplo de mulher, por ser exemplo para mim e por sua história na qual me inspirou a fazer esse trabalho, essa é uma forma que tenho para agradecer o que a senhora fez por mim nos últimos anos. A Beto, seu filho, mais que um amigo, obrigado por me estender a mão quando mais precisei, gratidão.

A todos professores do Curso de graduação e licenciatura da UEPB, em especial, Rita Cavalcante, Débora Fernandes, Luciana Nascimento, Lívia Serafim e Mônica Guedes que contribuíram ao longo desses anos, por meio das disciplinas e debates, para o desenvolvimento de um futuro docente humano, gratidão.

A minha esposa, Maria Aparecida, o maior presente que eu recebi nesse longo caminhar na UEPB. Obrigado por sempre acreditar em mim e por ter paciência (quase sempre), eu sei que não sou uma pessoa fácil de conviver, gratidão.

Aos meus amigos, (não sejam chatos, está em ordem alfabética) Andreza Bandeira, Anizio Trajano, Érica Barbosa, Estefânia Sampaio, Fabrício Pereira (*In memoriam*), Jerferson Nascimento, Josenildo Delfino, Layz Karolina, Wyara Carvalho, gratidão por fazer essa caminhada ser mais leve e divertida.

Aos colegas de classe pelos momentos de amizade e apoio.

Gratidão a todos!

“Educação não transforma o mundo.  
Educação muda as pessoas.  
Pessoas mudam o mundo”.  
(Paulo Freire)

## RESUMO

A educação do campo deve buscar trabalhar o conteúdo escolar contextualizando com o que é vivido pelo sujeito e suas vivências na comunidade e em seu meio construindo assim conhecimentos de forma ampla e significativa promovendo a emancipação do sujeito do campo. Essa temática tem sua relevância acadêmica e social trazendo diversos questionamentos que ajudam a desenvolver pensamentos e estimulando ações críticas e pertinentes para a área da educação do campo. A identidade constitui um elemento rico nesse contexto com todas as características e peculiaridades do espaço e das pessoas que ali vivem, influenciando na forma em como se relacionam entre si e com o meio e como desenvolvem novas formas de ser sujeitos do campo. Este estudo buscou refletir como a escola contribui para a construção da identidade camponesa. Para realizar esta pesquisa foram utilizados dois instrumentos, um questionário e a análise do PPP, teve a participação de 3 professores (as) da educação infantil, tendo como base alguns teóricos como Bogo (2010), Althusser (1980), Gadotti (1941) e Martins (1983). As pesquisas aplicadas permitem entender que a escola é um ambiente importante para a construção da identidade do sujeito do campo, mas não é só dever da gestão e dos professores, é necessário apoio do poder público e da sociedade como um todo. Entendemos que a escola desenvolve atividades e contribui para a construção da identidade camponesa dentro das suas limitações, aliada com outros grupos que fizeram parte da sua história o MST, Grupo da Mulheres do assentamento e das personalidades que lá residem.

**Palavras-Chave:** Educação do campo. Identidade. Comunidade. Camponês.



## ABSTRACT

The education of the field should seek to work the school content contextualizing with what is experienced by the subject and his experiences in the community and in his environment thus constructing knowledge in a broad and significant way promoting the emancipation of the subject of the field. This theme has its academic and social relevance bringing several questions that help develop thoughts and stimulating critical actions relevant to the area of field education identity is a rich element in this context with all the characteristics and peculiarities of the space and the people who live there, influencing the way in which they relate to each other and with the environment and how they develop new ways of being subjects of the field. This study sought to reflect how the school contributes to the construction of peasant identity. To perform this research, two instruments were used, a questionnaire and the PPP analysis, had the participation of 3 teachers of early childhood education. Based on some theorists such as Bogo (2010), Althusser (1980), Gadotti (1941) and Martins (1983). The applied research allows us to understand that the school is an important environment for the construction of the identity of the subject of the field, but it is not only the duty of management and teachers, it is necessary to support the public authorities and society as a whole. It is understood that the school develops activities and contributes to the construction of peasant identity within its limitations, allied with other groups that were part of its history the MST, Women's Group of the settlement and the personalities who reside there.

**Keywords:** Field education. Identity. Community. Peasant.

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AIE	Aparelho Ideológico do Estado
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDHM	Índice de Desenvolvimento Humano
INCRA	Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
MOBRAL	Movimento Brasileiro de Alfabetização
MST	Movimento dos Sem Terra
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PPP	Projeto Político Pedagógico
SME	Secretaria Municipal da Educação
UEPB	Universidade Estadual da Paraíba
UFPB	Universidade Federal da Paraíba

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO</b> .....	13
<b>2</b>	<b>IDENTIDADE E PERTENÇA DO SUJEITO DO CAMPO</b> .....	15
2.1	A construção do conceito de identidade: apontamentos históricos	15
2.2	O processo de pertencimento à comunidade.....	18
<b>3</b>	<b>A EDUCAÇÃO DO CAMPO NA COMTEMPORANEIDADE</b> .....	20
3.1	A luta por uma educação do campo.....	20
3.2	A Realidade da Educação do campo hoje .....	23
<b>4</b>	<b>A ORGANIZAÇÃO DO ASSENTAMENTO TIRADENTES E A ESCOLA DO CAMPO</b> .....	25
4.1	A organização do município de Mari/PB e do assentamento Tiradentes.....	25
4.2	Projeto Político Pedagógico da Escola Municipal de Ensino Fundamental do Assentamento Tiradentes.....	27
4.3	Análise do questionário.....	30
<b>5</b>	<b>CONCLUSÃO</b> .....	34
	<b>REFERÊNCIAS</b> .....	36

## INTRODUÇÃO

Considerando as dificuldades encontradas na educação do campo, na promoção de recursos para a vida digna daqueles que tem o campo como realidade e como local de trabalho, se faz necessário discutir dentro da Educação, uma temática já discutida em outras áreas, a identidade. Neste contexto, aparece a escola como um local que deve utilizar metodologias diversificadas que despertem o interesse dos/as alunos/as na construção do conhecimento e favoreçam o seu desenvolvimento quanto sujeito.

Logo, abordar a realidade da comunidade, seus desafios cotidianos e suas lutas são alternativas relevantes nesse processo, pois podem enriquecer a aula, propondo desafios e rompendo com a forma mecanizada que o ensino ainda se faz presente nas salas de aula das escolas do campo, ou seja, desta forma as aulas geram aprendizagens significativas. A sala de aula deve ser um local onde as crianças desenvolvem competências tanto para a sua contribuição para além dos muros da escola como para a sua própria autonomia, de se sentir pertencente a algum lugar.

A intencionalidade desta pesquisa é refletir sobre as possíveis contribuições da escola na construção da identidade camponesa no assentamento Tiradentes, localizado na cidade de Mari, zona da mata paraibana. Temos como objetivos específicos: verificar como a escola do assentamento contribui na construção da identidade camponesa do indivíduo, analisar como se dá o processo de pertencimento a comunidade camponesa e identificar os fatores que dificultam o sentimento de pertencimento do aluno para com a comunidade.

Esta pesquisa também procura evidenciar os caminhos metodológicos no processo de ensino e aprendizagem na Educação Infantil no campo, sendo um estudo que beneficia professores/as, alunos/as e estudantes de Pedagogia. A necessidade de pesquisar este tema surgiu a partir de leituras e observações *in lócus* da comunidade supracitada, além da experiência vivida com o Movimento dos Sem Terra - MST por dois anos. Assim, foi possível observar a participação dos sujeitos da comunidade durante esses anos na forma como interagem e modificam o ambiente, se relacionam e planejam o futuro do assentamento. A partir deste contexto surgiu a curiosidade de pesquisar sobre o tema e investigar como a escola, uma instituição imprescindível de emancipação dos sujeitos, vem contribuindo para a construção da identidade camponesa dessa comunidade.

A pesquisa traz contribuições de teóricos como Bogo (2010), Caldart (2003), Montenegro (s/d), Marx e Angels (2002), Althusser (1980), Vesentini (2009), Gadotti (1941), entre outros. Como procedimento metodológico utilizamos um questionário com questões abertas aplicado com os professores da escola - participaram da pesquisa 3 professores da educação infantil, destes, são duas (2) mulheres e um (1) homem – e a análise do Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola. As(os) professoras(res) são de cidades distintas, sendo elas Sapé e Mari no estado da Paraíba.

Este trabalho segue a abordagem e análise qualitativa. Por consequência da pandemia do Covid-19, o contato com os educadores foi limitado, portanto, o questionário foi enviado através do aplicativo de mensagem WhatsApp. Elaboramos 7 perguntas em aberto para entender qual a visão de cada professor(a) sobre a contribuição da escola no processo de identidade dos alunos do assentamento onde a escola está situada, assim como o reflexo dentro da comunidade. A análise e a interpretação dos dados deram-se de forma descritiva embasado no referencial teórico.

O trabalho está estruturado em três capítulos: o primeiro aborda de forma sintética, a identidade e seu conceito histórico, trazendo o primeiro pensador a abordar essa temática e a contribuição de outros autores durante os séculos na construção do que entendemos hoje por identidade e o processo de pertencimento; o segundo capítulo aborda o contexto da luta por uma Educação do/no campo e sua realidade atual, com foco no contexto paraibano; o terceiro capítulo traz a história e a organização espacial do município de Mari-PB e do assentamento Tiradentes, sendo analisado o PPP (Projeto Político Pedagógico) da escola do assentamento, junto com a análise do questionário respondido pelas professoras(es) do ensino fundamental I da respectiva escola.

## **2 - IDENTIDADE E PERTENÇA DO SUJEITO DO CAMPO**

O campo é um universo único com suas próprias particularidades e problemas. Fazer parte de uma comunidade, de um grupo, exerce no sujeito sentimentos, laços e forma de pensar característicos do ambiente ao qual está inserido. Nessa perspectiva, é importante entender como foi discutido o conceito de identidade na história e a forma como cada autor e pensador em sua época contribuiu para esse debate e por consequência, como se dá o processo de pertencimento do sujeito a comunidade no contexto brasileiro, com toda sua riqueza de grupos que juntos são denominados de camponeses.

### **2.1 A CONSTRUÇÃO DO CONCEITO DE IDENTIDADE: APONTAMENTOS HISTÓRICOS**

A discussão sobre a identidade do povo camponês vem sendo objeto de estudo há um bom tempo e diversas pesquisas (BOGO 2010; MARTINS 1980) se dedicaram a responder perguntas pertinentes sobre esse tema. Existem diversos aspectos nesse universo tão singular, que perpassam desde o ambiente físico, o afetivo, até o social, no qual um mau desenvolvimento de uma dessas áreas pode influenciar no adulto que uma criança se tornará.

Ao longo dos anos, diversos estudiosos discutiram o tema e alguns deles se tornaram referência em cada uma destas áreas. Traremos algumas dessas contribuições de como foi sendo desenvolvida esse conceito de identidade através do tempo e como se constrói esse processo de pertencimento. Devemos levar em consideração que cada tema aqui discutido faz parte de um ambiente que detém dentro de si sujeitos com suas próprias características religiosas, políticas etc.

Nos últimos anos, vem sendo cada vez mais discutida tanto pela sociedade, quanto no meio acadêmico a importância do debate sobre a identidade sendo objeto de estudo da Psicologia, Sociologia, Antropologia e, ultimamente, da Educação. As primeiras contribuições veem do campo da Filosofia, na qual com o tempo adentra em outras áreas se tornando um rico objeto de estudo.

No contexto do Campo, o sentimento de pertencimento se faz mais presente. Na forma do cultivo, de relacionamento com seus iguais, nas histórias, nas experiências de vida, de trato da terra, do tempo de colher, de plantar. Todas essas características fazem parte da identidade de uma comunidade ou grupo camponês.

Mas, de onde surgiu essa palavra “Identidade”, como foi construído esse conceito?

Na cultura oriental, o primeiro a abordar o tema foi Parmênides, na metade do século 5 a.C. Para ele “tudo o que é, é”. A identidade do ser e seu fundamento, é quem dá origem a cada outro ser, diferente um do outro. Um não é o outro, ou seja, o ser é; o não ser não é. Na concepção de Parmênides o ser imutável, infinito e imóvel era a única realidade, definindo assim, a identidade como algo presente e estático. (BOGO, 2010).

Outro filósofo traz suas contribuições sem conseguir superar a visão de Parmênides sobre a identidade. Aristóteles mais de um século depois, inclui mais dois princípios: o da “contradição” e do “terceiro excluído”. O primeiro diz que o ser não pode ser e não ser ao mesmo tempo, que, ao afirmar que um objeto é e não é ao mesmo tempo, uma das afirmações está errado. Já o segundo princípio, diz que não existe uma terceira possibilidade, ou é ou não é.

Demócrito (pai do átomo) por sua vez, atribui um “vir a ser”, ao movimento dos átomos. Nesta altura a concepção Aristotélica sobre o ser (o que é, é) imutável, é contestada. Para Demócrito os seres eram diferentes pela organização dos átomos, assim todos os seres (animais, plantas) até mesmo os deuses se constituíam por átomos. Ou seja, tudo o que existe, tende para um vir a ser, mesmo que não saibamos o que será.

A visão de identidade de Aristóteles foi usada pela Igreja Católica a partir do século XVI. O então colonialismo europeu também se apropriava dos princípios de Aristóteles “só o ser é” para escravizar indígenas latino-americanos, se colocando em uma posição de superioridade. O discurso de “ser superior”, “civilizado”, justificou a destruição de terras e da cultura desses povos.

A discussão só foi retomada por Hegel (1770-1831), o mesmo afirmava a existência de duas naturezas. Para ele, Parmênides ao dizer “o que é, é”, fazia referência a uma natureza, originada pela criação da natureza, mas havia a segunda, criada pela intervenção humana, a cultura. Essa tinha como elemento a consciência

humana. Segundo Bogo (2010), Hegel falha a não considerar as relações sociais, ou seja, essas discussões eram muito amplas e complexas para limitá-las a sociedade vigente, principalmente em sua época, a capitalista.

Marx via que as ideias de Hegel pendiam mais para a fantasia do que para a realidade, o que acontecia também com Feuerbach, também filósofo. Até esse momento a discussão sobre a identidade gira em torno da essência do ser pessoal e pouco se discute o cunho social que a identidade tem, ou seja, pouco se discute o conceito da identidade no mundo real. Sobre isto, Marx e Engels (2002, p. 67) afirmam:

Ele não percebe que o mundo sensível que o envolve não é algo dado imediatamente por toda a eternidade, uma coisa sempre igual a si mesma, mas sim o produto da indústria e do estado da sociedade; isto, na verdade, no sentido de que é produto histórico, o resultado da atividade de toda uma série de gerações [...].

A partir daí, Marx e Engels (2002) avançam na discussão e rompem com o conceito de identidade iniciado lá atrás com Parmênides “-o que é, é”. Foi necessária uma reorganização da dialética como fundamento teórico para entender o movimento das contradições (BOGO, 2010). Sobre isto, Bogo (2010, p. 27) acrescenta:

A questão da identidade está primeiramente ligada à categoria dialética “unidade e luta dos contrários”. Uma coisa não pode existir sem que haja o seu oposto, e somente pode se chegar à verdade, quando se conseguir encontrar o seu contrário assim como vida e morte, senhor e escravo, burguesia e proletariado. Estas são contradições que se enfrentam, por isso, uma, mesmo sendo oposta à outra, depende dela para existir com suas próprias características, novos contrários aparecem interligados.

Como o ser a todo momento tanto na natureza quanto no processo de socialização se modifica, ocorrem outras modificações, ou seja, o sujeito não só mantém suas características como adquire outras novas. Já que faz parte da natureza do homem, suas particularidades de gênero, como também as sociais e humana (BOGO, 2010).

Assim, nesse processo marcado por mudanças, o sujeito do campo adquire novas características. O ambiente ao qual está inserido contribui de forma importante no processo de identidade e do sentimento de pertença do indivíduo. Ao estar em contato com outros que fazem parte daquela comunidade e que partilham de



sentimentos e interesses em comum, proporciona ao sujeito a construção de laços com a comunidade em que vive.

## 2.2 O PROCESSO DE PERTENCIMENTO À COMUNIDADE

O campo comporta inúmeras realidades que, ao mesmo tempo que sofrem com problemas semelhantes como saúde, falta de incentivos financeiros etc., também tem suas particularidades que vão desde sua geografia, até sua natureza constitutiva (BOGO, 2010) pelas formas produtivas, situação social etc. Mas um dos maiores diferenciais é a sua gente. São os personagens conhecidos dentro da comunidade, suas práticas religiosas, a forma como lidam uns com os outros.

A cultura campesina brasileira é rica, sendo composta por diversos outros grupos e sobre isso José de Souza Martins (1980, p. 21) diz que:

As palavras “camponês” e “campesinato” são das mais recentes no vocabulário brasileiro, aí chegadas pelo caminho da importação política. Introduzidas em definitivo pelas esquerdas há pouco mais de duas décadas, procuraram dar conta das lutas dos trabalhadores do campo que irromperam em vários cantos do país, nos anos de 1950. Antes disso, um trabalhador parecido, que na Europa e em outros países da América Latina é classificado como camponês, tinha aqui denominações próprias, específicas até em cada região.

Na fala de Bogo (2010, p. 91), o mesmo contribui com a fala de Martins (1980), afirmando que:

[...] no Brasil, pela sua diversidade, não há “uma única cultura camponesa” – cada grupo social com essa origem, que habita o meio rural, dependendo da localização, etnia, forma organizativa, religião etc. se apresenta, no todo ou em parte, diferenciadamente.

As relações estáveis entre esses indivíduos que possuem os mesmos interesses e objetivos caracterizam a formação de grupo social e de pertença. Para o povo do campo ao longo do tempo, estar na mesma comunidade, ter basicamente os mesmos meios de subsistir, fizeram com que estes laços fossem ainda mais importantes para a formação da sua identidade quanto camponês. Ao longo da vida é normal os sujeitos fazerem parte de diferentes grupos, ou por escolha própria ou por uma situação específica.

Mas essa relação entre sujeitos e a construção da identidade grupal através do contato contínuo é ameaçado por fatores externos de caráter social e econômico na

qual esse grupo está inserido. Com a ativa participação do capital internacional com o agronegócio, as comunidades vêm perdendo cada vez mais espaço. O desenvolvimento das comunidades camponesas hoje, luta para garantir a sua própria existência.

Bogo (2010) relembra que o camponês não vive isolado do meio externo. O povo do campo não é um ser primitivo, pertence a sociedade e tem necessidades atuais, tanto quanto uma pessoa no perímetro urbano. Nesse contexto, a escola tem papel importantíssimo no processo de deterioração da cultura e da identidade do povo do campo, onde as famílias pressionadas pelo capital veem na educação uma forma de alcançar uma realidade melhor, com mais oportunidades.

A muito se vem falando do processo de desruralização, no qual é chamada atenção para o avanço do perímetro urbano em detrimento ao êxodo rural, em que os mais jovens abandonam suas comunidades e partem para as cidades, no caso as periferias. A cultura camponesa vem sofrendo grandes ataques durante sua história. Tudo isso atenta para a perda da identidade do sujeito com o meio ao qual está inserido. Já que, com a pressão do capital financeiro e a escola sendo utilizada como uma ferramenta de capacitação profissional para esses empresários do campo e ao mesmo tempo como Aparelho Ideológico do Estado (AIE) perpetuando assim as regras já estabelecidas pela sociedade vigente. Segundo Althusser (1971, p. 21-22):

Enunciando este facto numa linguagem mais científica, diremos que a reprodução da força de trabalho exige não só uma reprodução da qualificação desta, mas, ao mesmo tempo, uma reprodução da submissão desta às regras da ordem estabelecida, isto é, uma reprodução da submissão desta à ideologia dominante para os operários e uma reprodução da capacidade para manejar bem a ideologia dominante para os agentes da exploração e da repressão, a fim de que possam assegurar também, “pela palavra”, a dominação da classe dominante.

Percebemos que, para a manutenção e a reprodução da ideologia do estado vai muito além da qualificação da mão de obra, como também da ideologia da classe dominante. Nesta situação a escola do campo se torna uma ferramenta de perpetuação do sujeito do campo como um ser inferior.

Hoje o campo sofre com os mesmos problemas de décadas atrás. Mesmo que existam movimentos sociais e atores sociais que defendem a pauta da educação do campo e para o campo, vemos a diminuição das escolas do campo e as que ainda

resistem traz em seu interior uma educação que muitas vezes não buscam formar sujeitos de direito.

### **3 - A EDUCAÇÃO DO CAMPO NA CONTEMPORANEIDADE**

Para buscar compreender a contribuição da educação no processo de desenvolvimento das comunidades e povos do campo, começamos a discussão pelo contexto histórico, no qual observamos rapidamente um recorte do processo evolutivo da sociedade com a contribuição dos estudiosos para a o desenvolvimento e emancipação do camponês. Neste momento, a discussão é direcionada a realidade da educação do campo nos dias de hoje, qual os desafios atuais, quais foram os avanços na conquista por uma educação do campo e para o campo com qualidade e respeitando a cultura e a identidade desse povo.

#### **3.1 A LUTA POR UMA EDUCAÇÃO DO CAMPO**

O campo faz parte da construção histórica dos povos de diferentes formas e com o passar do tempo, ocupando assim papéis diferentes, semelhante como a educação na sociedade. A importância do campo para o desenvolvimento da sociedade em todos os aspectos imagináveis, é notório. Desde que os primeiros seres humanos desenvolviam esboços do que denominamos hoje de socialização, tendo o espaço ainda selvagem como lar, o campo já era parte importante nesse processo. O homem a partir de diversas transformações, após sistematizar conhecimentos suficientes para garantir sua subsistência, cria um ambiente que garante a possibilidade de criar animais e plantar alimentos para garantir seu sustento.

Vemos o campo como um local de cooperação, de trabalho em grupo, e com o passar do tempo, de trocas de mercadorias. O homem evolui sua forma de interação, criando um objeto que serve para a troca de outros insumos, o dinheiro. É nesse momento, que a necessidade de obter lucro ganha importância no decorrer dos séculos como vemos hoje. O lucro como prioridade, o ser humano como segundo plano. A cidade com todos os comércios e locais que facilitam a circulação do capital em destaque, e o campo, que na origem do homem, foi importante, venerado por tantas culturas, hoje, amarga um papel secundário.

Atualmente, o campo é visto em duas vertentes quase paradoxais: um ambiente ameaçado pelo capital global, o fenômeno de desruralização, por ser sufocado com a expansão populacional das cidades, extinguindo a agricultura familiar, as culturas, as experiências, e os saberes que perpassam por gerações. E do outro, o campo como latifúndio, poder, capital, concentrada por uma minoria.

Nesse processo de ataques a cultura e a identidade do povo do campo, a educação na zona rural era inexistente a séculos atrás. No período de colonização, a educação era feita de forma coletiva e em sigilo pelos escravos. Muitas vezes era uma educação que tinha como papel fundamental, a manutenção de sua cultura e assim, criando formas de superar suas dificuldades, mesmo passando pela catequização da Igreja Católica. Com os indígenas aconteceu a mesma coisa, com o acréscimo de quase sua extinção. Não era uma prioridade, nem uma necessidade educar a mão de obra, sua função era só e unicamente o trabalho pesado.

Com o passar do tempo, a sociedade passando por profundas mudanças, necessitava de mão de obra mais capacitada. E para isso, a instrução se faz necessária. Na cidade, escolas para as crianças elitistas e para as pobres a instrução vinha de terceiros que se dispunha a ensinar. No campo, um parente vindo da cidade, a igreja e alguns donos de terras, disponibilizava o mínimo.

Mas a educação formal nos moldes como a conhecemos hoje, só foi pensada e colocada em prática na Europa com a primeira revolução industrial no final do século XVIII que com ela trouxe a expansão dos territórios do Estado, a necessidade pelo consumo incentivado e criado pela mídia, o processo de modernização do campo (através da expulsão das pessoas), cria a necessidade de um local onde as pessoas pudessem ser minimamente educadas para desempenhar funções nas fábricas e cultivasse entre eles a ideologia da classe dominante. Para isso a escola controlada pelo estado foi criada estabelecendo padrões para seu funcionamento, tanto no currículo escolar, quanto na estrutura em si, seguindo o modelo fabril. (VESENTINI, 2009).

Nas primeiras décadas do século XX, políticas públicas aparecem a fim de resolver o problema do analfabetismo. No campo, esse movimento chega com meta de trazer instrução à população, mas com muitas propagandas por parte do governo, sem muito resultado. A educação básica seguia um modelo adaptado da cidade, limitando-se a ler, escrever e resolver as quatro operações, uma política bastante

conhecida foi o MOBRAL (Movimento Brasileiro de Alfabetização). "Atendendo a faixa dos 15 aos 30 anos, confere a obrigação de alfabetizar o maior número possível de pessoas trabalhadoras" (CAVALCANTE, 2002, p. 8). Podemos notar que a busca por quantidade sem a preocupação do estava sendo ensinado e para quem estavam ensinando era muito maior. Por consequência, os números apontavam em 1980, que a taxa de analfabetismo que em 1970 era de 33,6% teve uma redução para 25,4% em 1980 (CUNHA e GOES, 2002, p. 58).

No final do século passado, mais precisamente nos anos de 1970 e com mais força nos anos 1980, os movimentos sociais ganharam grande foco e as lutas em defesa das classes trabalhadoras. A educação era uma reivindicação pertinente na pauta das mobilizações. Em defesa da educação própria para o campo, temos a participação ativa do MST (Movimento dos Trabalhadores Sem Terra), que mais tarde se tornaria um dos modelos em educação no campo. Segundo Batista (1996, p. 144):

As demandas giram em torno da universalização da educação, pelo acesso e a permanência na escola, pela qualidade da educação, pela democratização da educação, e mais recentemente, por um projeto de educação voltado aos interesses das classes populares.

A escola em seu papel social formador, é vista como importante meio de trazer ainda mais autonomia a população do campo, trabalhando conteúdos distintos e próprios do meio rural, acentuando as especificidades que dela são inerentes e contextualizando com o trabalho. É na escola, que a família busca esperança para seus filhos. Atualmente temos políticas públicas que garantem o direito a serviços públicos de qualidade, a educação e sua permanência. Rocha (*et al* 2011, p. 04) diz que:

A identidade da Educação do Campo definida pelos seus sujeitos sociais deve estar vinculada a uma cultura que se produz por meio de relações mediadas pelo trabalho, entendendo trabalho como produção material e cultural de existência humana. Para isso, a escola precisa investir em uma interpretação da realidade que possibilite a construção de conhecimentos potencializadores, de modelos de agricultura, de novas matrizes tecnológicas, da produção econômica e de relações de trabalho e da vida a partir de estratégias solidárias, que garantam a melhoria da qualidade de vida dos que vivem e sobrevivem no e do campo.

Atualmente a LDB (Lei de Diretrizes e Bases) tem em suas diretrizes fomento para o desenvolvimento de uma educação flexível a realidade do campo e respeitando seu modo de vida, como diz a Lei nº 9.394/96 que estabelece:

Art. 28. Na oferta da educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação, às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente. (BRASIL, 1996, p. 28).

Podemos recorrer aos incisos encontrados nesse artigo e observar a profundidade que leva este artigo da lei, sobre a importância de uma educação voltada especificamente para o campo:

I - conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural;  
II - organização escolar própria, incluindo a adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e condições climáticas;  
III - adequação à natureza do trabalho na zona rural. (BRASIL, 1996, p. 28).

No inciso I é dada atenção a organização própria da escola, o que quer dizer que, quando falamos sobre a educação do campo ter a objetividade de resolver problemas encontrados na realidade em que vivem, estamos propondo que a escola do assentamento de uma determinada cidade da Paraíba enfrenta desafios diferentes de uma escola localizada no Rio Grande do Sul.

Ver a educação do campo como instrumento de mudança das realidades e que, apesar de muitos problemas serem a respeito de políticas públicas, incentivos financeiros, saúde, segurança e ataques de agro empresários contra os produtores familiares, elas acontecem com intensidades e prioridades diferentes e a proposta de uma escola pautada nas lutas do campo tentam se impor contra esses desafios.

### 3.2 A REALIDADE DA EDUCAÇÃO DO CAMPO HOJE

Ainda hoje existem brigas entre o poder público (Estado) e os movimentos sociais, mesmo estes últimos não tendo mais tanto destaque na mídia quanto no auge das mobilizações no final do século passado. As vitórias dentro das políticas públicas que visam melhorias e garantias de direitos para os sujeitos do campo, passam pela luta e pela resistência dos movimentos organizados socialmente. Entre as diversas

frentes de lutas e bandeiras que contribuíram nessa luta, temos em destaque o MST (Movimento Sem Terra). Sobre isto, Montenegro (s/d, p. 07) fala que:

En este sentido, es cierto que no podemos hablar propiamente de una alternativa de desarrollo elaborada por el MST, no obstante, existen tres puntos de apoyo sobre los que este movimiento social construye su propuesta y al mismo tiempo su crítica de la propuesta existente: producción, educación y formación política. Tres aspectos interrelacionados, que en ningún caso pueden entenderse separadamente.

O MST tem três pilares no qual apoia a sua luta: produção, educação e formação política, esses três pontos estão interrelacionados. O MST busca em sua trazer educação e formação política não só para o povo do campo como também para a sociedade civil em geral.

Na Paraíba, a luta por terra já é bem antiga, desde o surgimento das Ligas Camponesas em 1950 e está atrelada a história do estado em si. Segundo o Incra (2014), na Paraíba existem 307 assentamentos, totalizando 14.460 famílias assentadas, das quais 98 tem escola. Dos 37 assentamentos já organizados e conquistados pelo MST, apenas 10 possuem escola (OLIVEIRA, 2010). Os dados são de 2014, não havendo disponível dados mais recentes. Ainda assim, existem de mais de 3 mil famílias esperando para serem assentadas, ou seja, são famílias que buscam no campo uma forma de prover seu próprio sustento e viver dignamente. Muitas dessas famílias podem não ter vindo do campo em si, como também outros tantos podem ter tido alguma relação ou contato com o campo em algum momento da sua vida. Mas isso não descaracteriza o sentimento de identidade grupal. Sobre isto, Ribeiro (2021) salienta que:

Ao longo de nossas vidas, fazemos parte dos mais diferentes grupos de pessoas, seja por escolha própria, seja por circunstâncias que independem de nossa vontade. Assim, entramos e saímos de vários grupos sociais, os quais certamente são importantes na conformação de nossa educação, de nossos valores e visões de mundo. Na Sociologia, considera-se que os grupos sociais existem quando em determinado conjunto de pessoas há relações estáveis, em razão de objetivos e interesses comuns, assim como sentimentos de identidade grupal desenvolvidos através do contato contínuo.

Ou seja, no processo de luta pela terra, essas pessoas que muitas vezes não vieram do campo ou tiveram algum contato, veem uma oportunidade de mudar de vida, de ter uma forma de subsistir, de ter direitos que até aquele momento eram

negados. Nesse processo de luta, essas pessoas criam uma identidade grupal, elas têm um objetivo em comum e por isso fazem parte de ações que os darão o mesmo fim, a oportunidade de ter um pedaço de terra para trabalhar. Essa realidade é a mesma de diversos acampamentos e assentamentos conquistados e organizados pelo MST.

#### **4 - A ORGANIZAÇÃO DO ASSENTAMENTO TIRADENTES E A ESCOLA DO CAMPO**

O município de Mari-PB, é marcado pela história de lutas e resistências, sendo palco de conquistas e momentos importantes para o estado, tão como da região onde está situada. Nesse processo de lutas e de desenvolvimento a partir da agricultura, a educação passa ser uma ferramenta de mudança de comportamento das gerações que vem a seguir e aqui, com o foco na escola do assentamento Tiradentes, onde os filhos de trabalhadores rurais moram e buscam um futuro digno. Por isto, neste capítulo vamos discutir a importância da escola na formação da identidade das crianças, filhos de sujeitos camponeses.

##### **4.1 A ORGANIZAÇÃO DO MUNICÍPIO DE MARI/PB E DO ASSENTAMENTO TIRADENTES**

De acordo com censo do IBGE (2010), na região onde está situado o município de Mari – PB foi construída uma estrada de ferro CWRB e com a construção da estrada deu-se início ao povoamento do lugar. Esse local ficou conhecido como Araçá, por ser uma espécie nativa existente em grande quantidade no local. Em 1938 se tornou uma vila após a chegada de novos moradores e a construção de uma capela.

A antiga Araçá fazia parte do município de Sapé como distrito em 1943, até sua divisão territorial em 1955, elevando assim, a categoria de município com a lei estadual de n 1862 de 19/09/1958. Atualmente, o município de Mari-PB pertence à Microrregião de Sapé e na Mesorregião da Zona da Mata Paraibana, onde ocupa uma área de 155km. Sua população total é de 21.176 habitantes, sendo 17.420 na área urbana e 3.243 na área rural. Segundo Atlas Brasil (Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento - PNUD, o índice de Desenvolvimento Humano – IDHM é de 0,548, a renda per capita é de 3.741,93. (IBGE, 2010).



Localizado em uma região importante economicamente, foi berço de diversos conflitos por terra, servindo como pano de fundo para o surgimento das Ligas Camponesas, um dos mais importantes movimentos de trabalhadores do campo que unia foreiros, Trabalhadores Sem Terra, pequenos proprietários, arrendatários, meeiros, agregados e posseiros. Nesse contexto, as Ligas Camponesas de Sapé, município vizinho de Mari, chegaram a contar com mais de 30 mil membros, sendo um dos mais expressivos e importantes movimentos camponês do estado da Paraíba (PPP, 2019).

A Liga Camponesa foi criada em meados de 1950 com o intuito de organizar os trabalhadores rurais, reivindicar direitos e protestar contra os grandes proprietários de terra. Uma de suas pautas mais importantes era com relação a reforma agrária, incomodando os grandes latifundiários e sendo estopim para diversos confrontos.

A história do município de Mari-PB está intrinsecamente ligada ao processo de lutas pela terra e do embate entre latifúndio e trabalhadores. Mari - PB, foi palco de uma dessas lutas sangrentas e desleais ocorridas nessa época. Conhecida como “A tragédia de Mari”, é uma das maiores tragédias da história recente paraibana, na qual 400 trabalhadores foram surpreendidos e entraram em confronto contra capangas e policiais resultando em 11 mortes e 4 feridos, no dia 15 de janeiro de 1964 (SANTOS, 2020).

O assentamento Tiradentes nasce após a conquista da terra através da Reforma Agrária, esse processo se deu pela organização e articulação do Movimento Sem Terra - MST. Impulsionados pela falta de condições de trabalho e por serem mal remunerados, configurando um cenário de exploração, cerca de 250 agricultores em 1999 iniciam sua busca pela terra em caráter de função social. Todo esse processo aconteceu sem conflitos, visto que o MST e o Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária – INCRA organizaram e orientaram os trabalhadores em todo o processo de luta, tendo sua posse decretada no dia 27 de dezembro de 2000. A área estabelecida para o assentamento para fins da reforma agrária é de 1400,790 hectares, divididas em lotes com tamanhos entre 05 e 08 hectares, divididos para 160 famílias cadastradas. Existem normas referente as políticas de desenvolvimento sustentável em que os moradores devem respeitar uma área de 251,05 hectares (PPP, 2019).

Como citado acima, o número de famílias estabelecidas para o assentamento é de 160, mas com o passar dos anos esse número foi aumentando devido a parentes das famílias assentadas irem morar nos lotes das respectivas famílias e construindo suas casas nesses espaços. Hoje o assentamento conta com 206 núcleos familiares, caracterizados como agregados. O assentamento conta com áreas para a prática de esportes, caixa d'água própria, levando água encanada para as residências, posto de saúde e escola que recebe alunos do próprio assentamento e do assentamento vizinho, Zumbi dos Palmares. É ofertado a Educação Infantil (PRÉ-I e PRÉ-II), séries iniciais do ensino fundamental (1º - 5º ano) e séries finais do ensino fundamental (6º - 9º ano).

#### 4.2 PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DA ESCOLA MUNICIPAL DE ENSINO FUNDAMENTAL DO ASSENTAMENTO TIRADENTES MARI-PB

O Projeto Político Pedagógico da Escola Municipal de Ensino Fundamental do Assentamento Tiradentes teve como equipe de elaboração em sua primeira versão duas professoras, sendo uma da UEPB (Universidade Estadual da Paraíba) e outra da UFPB (Universidade Federal da Paraíba). A escola conta com uma gestora e um gestor adjunto, esses vivem no assentamento, uma gestora escolar e a escola conta com 14 professores, sendo esses 3 para o fundamental I e os demais para o fundamental II. A equipe de apoio da escola e administrativa conta com mais 2 pessoas e a escola recebe a participação de mais 3.

O documento inicia falando sobre o motivo pelo qual nasce, “pelo interesse de trabalhar os conteúdos de forma adequada e a realidade do povo camponês” (PPP, 2019). Em seu desenvolvimento os envolvidos buscaram dialogar com a Pedagogia que vem sendo desenvolvida pelo Movimento Social Sem Terra – MST, contemplando as orientações da LDB (Lei de Diretrizes e Bases) como também das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica das Escolas do Campo. O debate com as lideranças do assentamento fez parte do desenvolvimento do documento, com suas histórias sobre a luta do assentamento, como também, da construção da escola.

Passado o contexto histórico do assentamento e do município, já abordados no capítulo anterior, a escola Tiradentes recebe cerca de 245 alunos, entre 4 e 5 anos para a Educação Infantil (PRÉ - I e PRÉ - II), 06 A 12 anos, para as séries iniciais do

ensino fundamental (1º ao 5º ano), e de 11 a 18 anos para os alunos das séries finais do ensino fundamental (6º ao 9º ano). Os alunos que frequentam a escola, são filhos dos moradores do próprio assentamento e do assentamento vizinho (Zumbi dos Palmares).

Um ponto importante durante a análise do PPP da escola, é o fato de trazer em suas linhas, que a identidade com o MST e com as lutas do campo já não são como antes. É importante pararmos para observar que os jovens hoje não se encontram em um ambiente de luta como os seus pais viveram a algumas décadas atrás. Hoje eles desfrutam de uma realidade bem diferente e com menos dificuldades de infraestrutura no qual o assentamento se encontrava no início. Bogo (2010, p. 89), ao discorrer sobre as ameaças à cultura e à identidade camponesa, diz que:

[...] a identidade também na atualidade, seja pelos meios de comunicação, pela instalação das empresas capitalistas por quase todos os recantos da terra, pela penetração do mercado leva influências urbanas aos habitantes desse “mundo” camponês, não isolado do todo, mas como representação de variadas características históricas e atuais.

Ou seja, com o desenvolvimento das tecnologias e das empresas, é comum que novas formas de pensar e agir cheguem até o campo. E aliado ao atual momento histórico no qual os sujeitos estão inseridos, é normal que não seja como antes. Mas não se identificar mais com o movimento do qual ajudou a conquistar o local onde vivem pode ser uma questão de o próprio movimento não conseguir criar uma ligação com os mais jovens, assim como aconteceu no passado com os seus pais.

No parágrafo seguinte do PPP, diz que, apesar de existir um distanciamento com a identidade de luta pela terra, o elo com a terra continua forte, e continua ao afirmar que a maioria dos adolescentes do sexo masculino trabalham no campo e as meninas ajuda a cuidar da família e dos afazeres domésticos. Infelizmente, ainda vemos a associação dos sujeitos do campo com o trabalho no campo. A dos meninos na roça e a das meninas no lar. O campo vai além dessas atividades e seus sujeitos também. A escola como espaço que faz parte da comunidade, deveria pensar em formas de desenvolver outros tipos de atividades que despertam o interesse deles para a comunidade, socialização e desenvolvimento da comunidade, assim, aumentando os laços com a comunidade e o sentimento de pertença.

Sobre como deve ser a escola do campo e sua relação com a comunidade, Wizniewsky (2010, p. 33) diz que:

O campo não é atraso, é história vivida. A escola do campo deve ser pensada para que seja viva, e interaja com o lugar e seus sujeitos. Para que a escola do campo seja viva, ela deve ser construída por sua comunidade, pensada para ajudar no processo de desenvolvimento social, para manter a cultura, a raiz e a história daquele lugar. Essa escola deve formar sujeitos participantes e capazes de construir seu próprio caminho, buscando seus direitos e lutando para serem cidadãos do campo.

Partindo dos fundamentos legais e políticos, a LDB constitui-se por dois níveis, educação básica e superior e as modalidades de ensino, que são: Educação Especial, Formação de Professores na Modalidade Normal, Educação Indígena e Educação de Jovens e Adultos. Ressaltando também, que o PPP é um instrumento que define as ações educativas das escolas.

No artigo 12, inciso I, a lei propõe aos estabelecimentos de ensino a incumbência de elaborar e executar sua própria proposta pedagógica. E no artigo 13, se refere aos professores na questão de participação da elaboração da proposta pedagógica e no cumprimento do mesmo.

No tópico 4.2, ao abordar a concepção da escola, o documento coloca seus sujeitos como parte de uma realidade a ser transformada e para eles que estão inseridos nesse contexto (direção que vive no assentamento, professores e estão desenvolvendo seus trabalhos diariamente e os demais profissionais que tem contato com a comunidade), buscam a elaboração de um plano de ação político pedagógico que busque um novo rumo para a escola, uma escola que tenha como referência a realidade do aluno “para reafirmar a identidade camponesa de um sujeito social inserido no contexto de luta, capaz de transformar a sua realidade” (PPP, 2019). No tópico seguinte, o princípio pedagógico é a do MST. A escola busca a partir disto contribuir para uma construção cultural de um novo modelo de sociedade, mediando conhecimento para que os alunos tenham valores humanistas em detrimento a sociedade vigente, capitalista.

Nessa perspectiva, os objetivos do PPP são: incentivar os docentes para o processo de luta e conquista pela terra; refletir a realidade do povo camponês e da cidade, construindo uma sociedade justa e igualitária; integrar o pessoal de apoio nas

atividades desenvolvidas e ações no processo educacional da escola; preparar os discentes para enfrentar a vida incorporando a luta da reforma agrária; educar de acordo com a realidade do aluno, fazendo isso pela prática manual e intelectual; reconhecer os elementos que conhecem a cultura local e regional marcando os dados significativos desta classe trabalhadora; desenvolver e transformar o educando capaz de articular cada vez mais competência em teoria e prática diante das situações da realidade.

No tópico dedicado aos eixos temáticos ou temas geradores, o desenvolvimento do documento parte das contribuições e da visão de Paulo Freire sobre a educação e como ela serve de instrumento de empoderamento e superação das opressões. O documento prevê quatro temas, cada um deles com alguns subtemas. Os eixos são: tema 1 – Identidade e cultura camponesa, os subtemas remetem ao sujeito e alguma área relacionada ao campo como, sujeito e a comunidade, sujeito e a terra etc. O tema 2 – reforma agrária e assentamento, busca trabalhar a luta pela terra no Brasil. A função da terra, latifúndio e assentamento. O tema 3 – a agricultura familiar, produção, meio ambiente e sustentabilidade, traz o uso do solo na agricultura familiar, o meio ambiente, agronegócio etc. O tema 4 – fala sobre a política e cidadania, levando até o aluno o conceito de política e suas modalidades como também o direito e a cidadania.

Por fim, o documento descreve os projetos, aqui listados em seis, descreve desde temas como os desafios educativos para uma política educativa de gênero, educação e diversidade sexual na escola Tiradentes, até projeto de compostagem do lixo da cozinha da escola. Para Caldart (2003, p. 66):

Uma escola do campo não é, afinal, um tipo diferente de escola, mas sim é a escola reconhecendo e ajudando a fortalecer os povos do campo como sujeitos sociais, que também podem ajudar no processo de humanização do conjunto da sociedade, com suas lutas, sua história, seu trabalho, seus saberes, sua cultura, seu jeito. Também pelos desafios da sua relação com o conjunto da sociedade. Se é assim, ajudar a construir escolas do campo é, fundamentalmente, ajudar a constituir os povos do campo como sujeitos, organizados e em movimento. Porque não há escolas do campo sem a formação dos sujeitos sociais do campo, que assumem e lutam por esta identidade e por um projeto de futuro.

Lendo o que traz o documento e a contribuição da Caldart (2003), é notório que os temas geradores e os projetos pautam a questão da identidade e da relação do

sujeito com a comunidade e a terra, fortalecendo assim o sentimento de pertencimento. Cada tema e projeto estimula o aluno a desenvolver habilidades importantíssimas para a formação de um sujeito de direito e em movimento.

Analisando os objetivos e os temas geradores destacados no PPP da escola do assentamento Tiradentes, é possível notar que de fato buscam manter viva a identidade de luta da comunidade e que para isso, só a escola não é suficiente para conquistar o interesse dos alunos na temática da reforma agrária, a sua importância para a sociedade. É necessário o envolvimento de todos do assentamento, dos pais, alunos, da comunidade escolar, da secretaria de educação do município, do próprio MST, para que tenham atividades, ações que ultrapassem só as atividades em sala.

Mais do que o diálogo, é necessário viver o campo, viver a comunidade. O campo é vivo, não só de animais e plantas, mas de experiências, de sonhos. Para conseguir alcançar esse sujeito capaz de transformar a própria realidade, é necessário fazer com que cada um deles possa experimentar um pouco dessa transformação.

#### 4.3 ANÁLISE DO QUESTIONÁRIO

Por consequência da pandemia do Covid 19, o questionário foi enviado pelo aplicativo de mensagem, WhatsApp. Participaram da pesquisa 3 professores da escola do assentamento Tiradentes, sendo 2 mulheres, sendo responsáveis pelas turmas do 1º ao 4º ano e 1 homem responsável pela turma de 5º ano. Iremos nos referir a eles utilizando a letra P e numerá-los de 1 a 3.

A pesquisa teve como instrumento um questionário que foi respondido por um total de 3 professores e continha 7 questões em aberto. Os professores que participaram da pesquisa residem nas cidades de Sapé e Mari-PB. Tendo como objetivo compreender se a escola contribui para a construção da identidade campesina.

Na questão número 1 é questionado sobre o que é uma educação do campo para eles. P1, diz que é uma educação que está presente no território e que abre espaço no currículo para abordar temas e vivências no campo. Para ela, a educação do campo considera os conhecimentos prévios dos alunos e [a escola] contribui com novos conhecimentos que possam usar no dia a dia. Para P2, além de ser uma educação centrada nos atores locais e que os forme dentro da realidade em que

vivem, a educação do campo também visa o desenvolvimento sustentável. P3 contribui falando sobre uma “educação que promova a emancipação deles”.

É possível notar que as falas dos professores se complementam e destacam uma parte importante que faz a educação do campo. Além de se fazer presente no território em que está localizada a escola e seus sujeitos, busca-se também a emancipação dos sujeitos. Destaco aqui, a fala de P2, quando traz a preocupação com o desenvolvimento sustentável do assentamento. Como vimos, os assentamentos, as famílias camponesas vêm sendo atacados pelo capital financeiro, por não conseguirem competir em produção é muito comum famílias usarem agrotóxicos e outros insumos para poderem produzir ou limpar as suas terras, é comum ver terras sendo arrendadas para grandes produtores e faz parte da educação do campo, trazer para dentro da escola as informações necessárias para inibir esse tipo de ação.

A segunda questão trata sobre os temas geradores previstos pelo PPP, se eles são trabalhados e caso sejam, como o fazem. P1 diz que diferente dos anos anteriores houve uma “queda” principalmente por conta do ensino remoto emergencial. Acrescenta sobre o desafio de fazer um planejamento contextualizado e interdisciplinar dos temas geradores, além de aliar os conteúdos curriculares obrigatórios e o que é indicado pela SME (Secretaria Municipal da Educação). A fala de P1, mostra insatisfação ao dizer que os livros didáticos passam longe dessa proposta:

*[...] não somos moradores do campo, e esse é um fator que interfere no trabalho com algumas temáticas, pois não temos o conhecimento de certas vivências do campo, exigindo mais pesquisas e estudos. Em algumas situações nós acabamos aprendendo mais com nossos alunos e com a comunidade do que conosco. Mas assim é a educação, uma troca de saberes.*

A realidade educacional das escolas do campo é formada por educadores que não estão inseridos na realidade de assentado. Isso se dá por diversos motivos (concursos públicos, contratos, assentados que não conseguiram ingressar e concluir o ensino superior) e que em muitos casos acaba criando um distanciamento com a comunidade. Para o docente que vive e trabalha no assentamento acaba se tornando mais fácil na perspectiva de viver o que se ensina em prol da comunidade.

P2 e P3 confirmam o desenvolvimento do trabalho usando os temas geradores apesar dos desafios anteriormente apresentados por P1, salientando que em tempos de pandemia o trabalho é comprometido. Isso se dá pelo fato de os pais não terem os conhecimentos pedagógicos dos professores e em grande parte dos casos são analfabetos e trabalham o dia inteiro no campo, então a contextualização das atividades com a sua realidade se torna papel do professor.

A terceira questão traz uma indagação sobre como a escola contribui para a construção do sujeito além do campo como trabalho e subsistência, já que quando é aberto o debate sobre o campo a primeira lembrança é sobre produzir para sobreviver, limitando o espaço do campo e suas trocas de saberes, desenvolvimento de cultura, relações interpessoais e de harmonia com a natureza. O campo quase sempre é retratado como local de luta e sofrimento.

P2 diz que a escola trabalha os temas geradores de forma transversal procurando atender as exigências curriculares. Já P3 cita a valorização da comunidade e de toda uma cultura viva que está presente no assentamento além de oferecer ao aluno a construção de um pensamento libertador e emancipatório. Aliar a transversalidade dos temas geradores e a valorização da cultura no meio ao qual se faz parte, é uma forma de construir um sujeito que pensa e vive para além do campo como trabalho e subsistência, é fazê-lo perceber que mesmo fora do campo, do assentamento, ele faz parte desse universo, que existem diversas possibilidades dentro da comunidade e para ele como sujeito. Sobre essa questão, P1 não respondeu.

Na questão quatro, questionamos sobre um dos objetivos previstos no PPP da escola no tocante a preparar os discentes para a vida incorporando a luta pela reforma agrária e como a escola busca preparar os discentes. P1 e P3 dizem que são usadas histórias e vivências dos familiares dos alunos por meio de rodas de conversas e a partir disso, ampliam para um discurso sobre a reforma agrária tentando despertar no aluno esse sentimento de pertencimento à luta e ao espaço do campo. Já P2 fala que quando há necessidade, a escola recebe o MST para participar.

É evidente nas falas dos professores 1 e 3 ao trazer para a escola as vivências de familiares e moradores do assentamento que viveram todo o processo de luta pela terra, desde a ocupação até o decreto de posse, tem um valor maior para as crianças que hoje vivem o resultado da resistência de seus amigos e familiares. Aliado a isso



a participação dos professores nessa mediação, fazendo uso de estratégias pedagógicas e como P2 fala sobre a participação do MST torna esse momento ainda mais rico para as crianças e para a comunidade, ao partilhar vivências e relembrar o que já foi vivido por eles.

Na questão cinco, perguntamos sobre a participação do MST nesse momento com a escola. P1 e P2 falam sobre esta participação, em que levaram técnicos agrícolas para aulas práticas, receberam o grupo de mulheres com oficinas de artesanato e culinária, utilizando recursos do próprio assentamento, organizando encontros do Sem Terrinha (identidade das crianças organizadas pelo MST) e como cita P3, atendendo as solicitações da escola.

Ao analisar a resposta dos professores constatamos algumas contribuições do MST na escola do assentamento Tiradentes, levando para dentro dela um de seus núcleos mais importantes nos últimos anos (os Sem Terrinha) e também na organização do grupo de mulheres que fazem parte da comunidade. Essa relação entre o movimento, escola e comunidade aproxima ainda mais as crianças de possibilidades de construção de identidade e contribuição para a luta da comunidade.

A sexta questão trata sobre a formação continuada dos professores, se é fornecido algum tipo de formação para eles que trabalham com uma realidade de assentamento. P1 disse em sua fala que já participou de uma formação ofertada pela UFPB mas que no momento não está sendo ofertada mais nenhuma. Já P2 diz que existe uma proposta, mas com poucos resultados. P3 fala sobre as oportunidades que são dadas aos professores de participarem de grupos de estudos relacionados ao tema, também ofertado pela UFPB.

Pelas respostas dos professores, vemos que a UFPB busca auxiliar na formação e nos debates sobre as problemáticas do campo, criando um grupo, que apesar dos ataques que o campo vem sofrendo nos últimos anos, o desenvolvimento de materiais e saberes continuam evoluindo com o tempo.

A questão sete é sobre o maior desafio enfrentado pela escola do assentamento Tiradentes. Aqui deixamos livre para os professores falarem sobre qual é a maior dificuldade na visão de cada um, enquanto docente da escola de assentamento. Para P1, o maior desafio da escola hoje é em relação ao atual momento vivido por todos por consequência da pandemia pelo Covid-19. O ensino remoto de emergência vem exigindo que o professor se reinvente a todo momento,

ainda mais com relação ao uso das tecnologias na prática de ensino. Destaca ainda sobre a realidade enfrentada pelos alunos do assentamento, na qual muitos não tem acesso à internet, nem mesmo um aparelho celular para assistir as aulas que acontecem via WhatsApp.

Para P2, o maior desafio é “fazer valer” a formação continuada, colocando-a em prática. Por ser uma escola grande de ensino infantil, ensino fundamental e EJA, falta apoio para pôr em prática essas formações. P3 em sua fala diz não se sentir preparado para apontar qual é o maior desafio da escola hoje e que a resposta a de vir de uma construção coletiva, mas que esse problema maior está associado a várias outras demandas, o mesmo não cita quais seriam essas.

Nesta última questão o objetivo era entender o que mais estava presente no exercício da docência deles e na construção diária desse trabalho com a comunidade. Assim como o assentamento em si tem demandas particulares, a escola também tem. Todas as escolas têm problemas, desde estruturais, organizacionais e até mesmo na formação de professores. Nesse caso, analisando as repostas dos professores, percebemos que além da pandemia, existem demandas da escola ignoradas pelo poder público que dificultam o trabalho do corpo docente.

## **5 CONCLUSÃO**

No decorrer da pesquisa conseguimos observar que a educação do campo ainda é uma realidade que tem muito o que conquistar. Existe uma lacuna entre os conteúdos e a vivência dos alunos que a escola e os professores lutam para diminuir. Evidentemente que todo o esforço é válido, mas sem o apoio das gestões municipais e políticas públicas que façam com que o processo de construção do conhecimento e de emancipação dos sujeitos do campo se torne menos desafiante, é importante.

Não se pode negar que o povo do campo vem sofrendo ataques e perdas de direitos com o passar do tempo e mesmo que a resistência exista, os desafios enfrentados tanto por eles como por todos nós, demandam esforço e energia que acabam muitas vezes deixando de ser usados em prol da comunidade. Um olhar menos atento nota, que os assentamentos e as comunidades do campo já não são mais como eram antes e nem poderia ser, o problema maior hoje, é que, a subsistência já não é mais o carro chefe do trabalho e da identidade do sujeito do

campo, é necessário mais. A escola tem papel importante sim, mas não é só ela que irá mudar todo o cenário. O poder público e a sociedade como um todo devem olhar para o campo e ajudar nessa luta.

No século passado (até a década de 1950) existiam muito mais pessoas no campo do que na cidade, as lutas e movimentos de resistências contavam com um contingente maior de pessoas que viviam no campo, ou viam no campo uma oportunidade de mudar de vida, de ter uma vida digna mesmo sem incentivos federais. Hoje, a realidade é completamente diferente.

A partir da década de 1960 houve no Brasil um aumento do êxodo rural até a década de 1980, no qual essa taxa era de 26,42% e, na década de 1970, era de 30,02%. Esse processo se deu pela industrialização e a mecanização do processo agrícola, na educação, como já vimos anteriormente, o foco era em alfabetizar para que dominassem o básico dos novos processos de produção (IBGE, 2020).

Hoje a LDB prevê que a educação deve ser de qualidade para todos e os debates em torno de uma educação do campo que desenvolva um sujeito crítico e que contemple suas especificidades contextualizando seus saberes e seu cotidiano com os conteúdos didáticos, são maiores, mas o campo hoje conta com 15,28% da população brasileira vivendo no campo, sendo que, o nordeste conta com o maior percentual de habitantes vivendo no nordeste, 26,88% (PNDE, 2015).

Considerando tudo o que foi colocado até aqui, a escola busca sim, dentro dos seus limites, contribuir com a construção da identidade campestre da comunidade, aliada com outros grupos que fizeram parte da sua história como o MST, Grupo da Mulheres do assentamento e das personalidades que lá residem.

## REFERÊNCIAS

ALTHUSSER, L. **Ideologia e aparelhos ideológicos de Estado**. 3. ed. Lisboa: Editorial Presença/Martins Fontes, 1980.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes operacionais para a educação básica nas escolas do campo**. CNE/CEB n1. 2002.

BATISTA, Maria do Socorro Xavier. Os Movimentos Sociais e as lutas por educação. In: CALADO, Alder Júlio Ferreira (*et al*) (org.). **Movimentos Sociais, Estado e Educação no Nordeste: estudos de experiências no meio rural**. João Pessoa: Ideia, 1996. 144p.

BOGO, Ademar. **Identidade e luta de classe**. 2ª ed. São Paulo: Expressão Popular, 2010, p. 246.

CALDART, Roseli Salete. A Escola do Campo em Movimento. **Currículo sem Fronteiras**. v.3, n.1, p. 60-81, Jan/Jun 2003. Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol3iss1/articles/roseli2.pdf>>. Acesso em: fev./2021.

CALADO, Alder Júlio Ferreira (*et al*) (org.). **Movimentos Sociais, Estado e Educação no Nordeste: estudos de experiências no meio rural** - João Pessoa: Idéia, 1996. 154p.

CARVALHO, Horacio Martins de; COSTA, Franscisco de Assis. **Dicionário da Educação do Campo**. Expressão Popular, 2012. 113p.

CAVALCANTE, Rita de Cássia. **Políticas Públicas e a Educação no Campo: retrato das diferentes ações**. João Pessoa: UFPB, 2002.

CUNHA, L. A. e GÓES. M. 1943. **O golpe na educação**. 11 ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2002.

GADOTTI, Moacir. **Pedagogia da terra**. São Paulo: Petrópolis, 2000. - (Série Brasil cidadão)

KOLLING, Edgar Jorge; IR, Néry; MOLINA, Mônica Castagna. **Por uma educação básica do campo**. Editora Universidade de Brasília, 1999.

MARTINS, José de Souza. **Os camponeses e a política no Brasil**. Petrópolis: Vozes; 1983.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. São Paulo: Centauro, 2002.

REDAÇÃO TERRA. **Relatório dos proprietários de terra no Brasil**. Disponível em em: [Http://noticias.terra.com.br/brasil/noticias/0,,OI137189-EI1774,00-Relatorio+dos+proprietarios+detem+da+terra.html](http://noticias.terra.com.br/brasil/noticias/0,,OI137189-EI1774,00-Relatorio+dos+proprietarios+detem+da+terra.html) Acesso em: set./2021.

ROCHA, Eliene Novaes; PASSOS, Joana Célia dos; CARVALHO, Raquel Alves de. Educação do Campo: um olhar panorâmico. In: **GEPEC: Grupo de Estudo e Pesquisa sobre Educação do campo**. 2011. Disponível em:  [<http://www.gepec.ufscar.br/textos-1/textos-educacao-do-campo/educacao-do-campo-um-olhar-panoramico/view>](http://www.gepec.ufscar.br/textos-1/textos-educacao-do-campo/educacao-do-campo-um-olhar-panoramico/view). Acesso em: mai./2021.

SANTOS, M. C. M. DOS; MITIDIERO JUNIOR, M. A. “A tragédia de Mari”. **Revista Campo-Território**, v. 15, n. 37 Ago., p. 139-168, 20 out. 2020.

VESENTINI, J.W. **Repensando a geografia escolar para o século XXI**. São Paulo: Plêiade, 2009.

WIZNIEWSKY, Carmen Rejane Flores Wizniewsky. **A contribuição da Geografia na construção da educação do campo**. In: MATOS, K. S. A. L. de; WIZNIEWSKY, C. R. F.; MEURER, A. C.; DAVID, C. de. (Org) Experiências e diálogos em educação do campo. Fortaleza: Edições UFC, 2010. p. 27-38.