



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

**Linha de pesquisa: Geografia agrária**

**ANÍBAL SIMÕES FILHO**

**QUESTÃO AGRÁRIA, MOVIMENTOS SOCIAIS E EDUCAÇÃO DO CAMPO: UMA  
ANÁLISE GEOGRÁFICA NAS ESCOLAS DOS ASSENTAMENTOS RURAIS DO  
MUNICÍPIO DE ARARUNA/PB**

**GUARABIRA/PB  
2017**

**ANÍBAL SIMÕES FILHO**

**QUESTÃO AGRÁRIA, MOVIMENTOS SOCIAIS E EDUCAÇÃO DO CAMPO: UMA  
ANÁLISE GEOGRÁFICA NAS ESCOLAS DOS ASSENTAMENTOS RURAIS DO  
MUNICÍPIO DE ARARUNA/PB**

Trabalho de Conclusão de Curso de Licenciatura plena em Geografia da Universidade Estadual da Paraíba – Campus III, como requisito obrigatório à obtenção do título de Licenciado em Geografia.

Área de concentração: Geografia agrária

Orientador: Prof. Ms. Thiago Leite Brandão de Queiroz

**GUARABIRA/PB  
2017**

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.

S593q Simões Filho, Anibal.  
Questões agrária, movimentos sociais e educação do campo [manuscrito] : uma análise geográfica nas escolas dos assentamentos rurais do município de Araruna/PB / Anibal Simoes Filho. - 2017.  
62 p. : il. colorido.

Digitado.

Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Geografia) - Universidade Estadual da Paraíba, Centro de Humanidades, 2017.

"Orientação : Prof. Me. Thiago Leite Brandão de Queiroz , Departamento de Geografia - CEDUC."

1. Educação do/no Campo. 2. Questão Agrária. 3. Escola do Campo.

21. ed. CDD 910

ANÍBAL SIMÕES FILHO

QUESTÃO AGRÁRIA, MOVIMENTOS SOCIAIS E EDUCAÇÃO DO CAMPO: UMA  
ANÁLISE GEOGRÁFICA NAS ESCOLAS DOS ASSENTAMENTOS RURAIS DO  
MUNICÍPIO DE ARARUNA/PB

Monografia apresentada ao Programa de  
Graduação em Geografia da Universidade  
Estadual da Paraíba – Campus III, como  
requisito obrigatório à obtenção do título  
de licenciado em Geografia.

Área de concentração: Geografia agrária

Aprovada em: 07/12/2017.

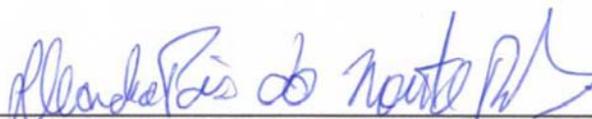
BANCA EXAMINADORA



Prof. Ms. Thiago Leite Brandão de Queiroz (Orientador).  
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)



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



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

*Aos meus pais, irmãos, minha esposa, toda família e aos amigos e colegas, pelo incentivo, carinho e apoio constantes. Este trabalho a vocês eu dedico!*

## AGRADECIMENTOS

A minha mãe Ivonete dos Santos Pereira Simões e meu pai Aníbal Simões (*in memoriam*), embora fisicamente ausente, sentia sua presença ao meu lado, dando-me força.

As minhas avós, minhas tias e tios e toda família pela ajuda desde da gênese dos meus estudos mesmo antes da academia, até os dias de hoje e pela compreensão por minha ausência no convívio familiar.

À Tamires dos Santos Lima, companheira que esteve comigo nos momentos mais felizes e difíceis desde o início desta caminhada.

Ao professor Thiago Leite Brandão de Queiroz pelas leituras sugeridas ao longo dessa orientação, sua pronta dedicação e esforço, sempre incentivando e aconselhando na trajetória deste trabalho.

Aos professores do Curso de graduação da UEPB, em especial, ao Prof. Belo (Belarmino Mariano Neto), Prof. Regina Celly, Prof. Lima (Edvaldo Carlos de Lima), que contribuíram ao longo de dez semestres, por meio das disciplinas e debates, para o desenvolvimento desta pesquisa.

Aos colegas de classe pelos momentos de amizade e apoio.

*“A educação socialista é a forma de igualdade substantiva na ordem global vigente, desta forma, os meios, de contrapor-se com êxito à dominação do capital, pelo estabelecimento das formas organizacionalmente viáveis de solidariedade socialista, é vital para o cumprimento do grande desafio internacional de nosso tempo histórico”*

*(István Meszáros)*

## RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo principal, analisar o paradigma da educação do campo, na sua contradição a partir das escolas do campo, localizadas nos assentamentos rurais no município de Araruna/PB. A pesquisa está delimitada pelas escolas dos assentamentos rurais Alto Grande, Varelo, Serra Verde e São José, denominadas: São Luís, Nossa Senhora da Luz, Serra Verde e, São José, respectivamente. Partimos por dentro da análise da questão agrária brasileira para explicar o conflito pela educação do/no campo. Por isso, a questão dos paradigmas da educação do campo e da educação rural se confronta em nossa pesquisa. Evidenciamos os principais problemas encontrados nas escolas destes assentamentos, tais como formação de professores, infraestrutura, falta de água, o livro didático e as turmas multisseriadas. Para dar conta destas questões, nossas fundamentações teórico-conceituais foram fundamentadas na análise do território, no conflito em torno da educação do/no campo, no movimento metabólico das propostas educacionais por dentro do sistema do capital, sustentado em autores que discutem esta temática tais como: Mézáros (2008), Fernandes (2004; 2006), Arroyo (2006) Molina (2006; 2012), e Caldart (2012). Desse modo, nossas fundamentações metodológicas partem da análise in loco, a partir do trabalho de campo e entrevistas com diretores/as, professores/as, estudantes e lideranças políticas das escolas dos assentamentos, e da pesquisa bibliográfica realizada nas bibliotecas públicas da UEPB e UFPB como: Obras, Teses, Dissertações, Artigos entre outros. Podemos afirmar a partir de nossa análise, que a educação imposta aos povos do campo do município, está voltada a uma educação formalizada nas amarras no paradigma do capitalismo agrário, está posta a contribuir com a dominação, exploração e expropriação dos povos do campo, e contra a especificidade da educação do campo, que objetiva, a emancipação plena do sujeito.

**Palavras-Chave:** Educação do/no Campo. Questão Agrária. Escola do Campo.

## ABSTRACT

The present work has as main objective, to analyze the paradigm of the education of the field, in its contradiction from the rural schools, located in the rural settlements in the municipality of Araruna / PB. Our research is delimited by the schools of the rural settlements Alto Grande, Varelo, Serra Verde and São José, denominated: São Luís, Nossa Senhora da Luz, Serra Verde and São José, respectively. We start from within the analysis of the Brazilian agrarian question to explain the conflict by the education of / in the field. Therefore, the question of the paradigms of rural education and rural education is confronted in our research. We show the main problems encountered in the schools of these settlements, such as teacher training, infrastructure, lack of water, textbook and multi-series classes. In order to answer these questions, our theoretical-conceptual foundations were based on the analysis of the territory, the conflict around education in the field, the metabolic movement of educational proposals within the capital system, supported by authors who discuss this theme such as: Mézáros (2008), Fernandes (2004; 2006), Arroyo (2006) Molina (2006; 2012), and Caldart (2012). In this way, our methodological foundations start from the on-site analysis, from the field work and interviews with directors, teachers, students and political leaders of the settlement schools, and the bibliographic research carried out in the public libraries of UEPB and UFPB such as: Works, Theses, Dissertations, Articles among others. We can affirm from our analysis that the education imposed on the rural people of the municipality, is directed to an education formalized in the moorings of the paradigm of agrarian capitalism, is set to contribute to the domination, exploitation and expropriation of the rural people, and against the specificity of the education of the countryside, which aims, the full emancipation of the subject.

**Keywords:** Field Education. Agrarian Geography. Agrarian Question.

## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 01</b> - Representação cartográfica do município de Araruna/PB.....	40
<b>Figura 02</b> - Exemplos da coleção de livro didático das escolas visitadas.....	45
<b>Figura 03</b> - Vista parcial externa da E.M.E.F SERRA VERDE.....	47
<b>Figura 04</b> - Vista parcial externa da E.M.E.F. NOSSA SENHORA DA LUZ.....	47
<b>Figura 05</b> - Vista parcial externa da E.M.E.F SÃO LUÍS.....	48
<b>Figura 06</b> - Vista parcial externa da E.M.E.F. EM SÃO JOSÉ.....	48
<b>Figura 07</b> - E.M.E.F. SERRA VERDE Assentamento Serra Verde.....	49
<b>Figura 08</b> - E.M.E.F. SÃO LUÍS Assentamento Alto Grande.....	49
<b>Figura 09</b> - Escola São Luiz.....	51
<b>Figura 10</b> - Escola São José.....	51
<b>Figura 11</b> - Escola N. Senhora da Luz.....	51
<b>Figura 12</b> - Escola Serra Verde.....	51

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 01</b> - Assentamentos do município de Araruna/PB – Atualização: 21/08/2017.....	41
<b>Quadro 02</b> – Representação da quantidade de alunos e professores (2017) .....	42

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

- CEAT** – Centro de estudos agrário o e do trabalho
- CNBB**- Conferência Nacional Dos Bispos Do Brasil
- CONTAG** - Confederação dos Trabalhadores da Agricultura
- CPT** – Comissão pastoral da terra
- ENERA** - Encontro Nacional de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária
- FETRAF** - Federação dos Trabalhadores da Agricultura Familiar
- IBGE** – Instituto brasileiro de geografia e estatística
- INCRA**- instituto nacional de colonização e reforma agraria
- LDB** – Leis de diretrizes e bases da educação básica nacional
- MAB**- Movimento dos atingidos por barragem
- MMC**- Movimento das Mulheres Camponesas
- MPA**- Movimento dos pequenos agricultores
- MST** – Movimento dos trabalhadores sem-terra
- PIBIC** - Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica
- PRONERA**- Programa nacional de educação na reforma agrária
- RESAB**- Rede de Educação do Semiárido Brasileiro
- UEPB**- Universidade Estadual da Paraíba
- UFPB**- Universidade Federal da paraíba
- UNB**- Universidade Nacional de Brasília
- UNESCO**- Organização Das Nações Unidas Para A Educação E Cultura
- UNICEF**- Fundo Das Nações Unidas Para Infância

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>14</b>
<b>2</b>	<b>O MOVIMENTO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO DIANTE A COLONIZAÇÃO PORTUGUESA.....</b>	<b>21</b>
2.1	A QUESTÃO AGRÁRIA E A TRAJETÓRIA DA EDUCAÇÃO DO CAMPO.....	24
<b>3</b>	<b>A QUESTÃO AGRÁRIA E A INSTITUCIONALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO ENQUANTO PROPOSTA CONCRETA.....</b>	<b>34</b>
3.1	EDUCAÇÃO DO CAMPO, AGRONEGOCIO E ALIENAÇÃO.....	37
<b>4</b>	<b>A EDUCAÇÃO DO CAMPO NO MUNICÍPIO DE ARARUNA-PB.....</b>	<b>42</b>
4.1	ANALIZE DAS ENTREVISTAS E DAS ESCOLAS VISITADAS.....	44
	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>55</b>
	<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>57</b>
	<b>APÊNDICES.....</b>	<b>61</b>
	<b>ANEXOS.....</b>	<b>63</b>

## 1 INTRODUÇÃO

Durante nossa formação de cunho acadêmico, tivemos a oportunidade de avançarmos diante das questões intrínsecas ao desenvolvimento contraditório da educação no capitalismo. Nesse processo, destacamos que mesmo recebendo uma educação enquadrada nas amarras da educação neoliberal, nossa história acadêmica pôde ser considerada diferenciada. Nossa afirmativa se fundamenta na oportunidade empírica, através dos trabalhos de campo que desenvolvemos nesta caminhada, na participação em grupos de pesquisa e leituras teóricas, na produção de textos e participação em eventos científicos variados e, sobretudo, na experiência in loco da realidade manifestada pelo território, na apreensão desta realidade.

A caminhada ao ponto deste trabalho inicia logo nas primeiras disciplinas ofertadas no curso de licenciatura plena em geografia da UEPB – Campus III, na disciplina História Econômica, ministrada pelo prof. Gilvan Torres. Ali já começamos a ter uma noção abrangente das questões sociais brasileiras diante da história, um despertar do olhar geográfico. Nos debates e nos “textos pequenos”, em poucas páginas, porém densos em conhecimento, que com bases históricas possibilitou absorver conteúdos críticos que impulsionaram parte dessa formação “diferenciada”. O interesse em pesquisar ainda não estava totalmente enraizado, só a partir do 5º período, à luz da disciplina Geografia Agrária se consolidou.

A disciplina Geografia agrária lecionada pelo prof. Edivaldo Carlos de Lima; “Prof. Lima”, foi aonde verdadeiramente nos interessamos por pesquisar. Os diversos assuntos a que cabe a geografia agrária despertaram nossa inquietação em torno da “questão agrária”, porém com delimitações temáticas, como exemplo, os movimentos sociais do campo e a educação do campo.

A partir das próprias rodas de conversa na sala de aula e nos corredores com outros estudantes, pudemos participar de uma seleção para um projeto de pesquisa (PIBIC) Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica<sup>1</sup>, voltado à área da Geografia agrária, o qual o Prof. Lima era o responsável. Foi quando, no 6º período,

---

<sup>1</sup> A nossa contribuição na pesquisa PIBIC/CEAT, está pautada também na questão da educação do campo, tema que contribuiu com as demais pesquisas que desenvolvemos ao tempo, transformada no fim em um trabalho único, já mencionado.

ingressamos no Grupo de Pesquisa chamado Centro de Estudos Agrários e do Trabalho (CEAT)<sup>2</sup>, como membro/pesquisador e voluntário.

O grupo de pesquisa metodologicamente era pautado em leituras e discussões em reuniões semanais, sobre os temas relevantes voltados ao direcionamento do grupo. Com um bom aporte teórico que nos deparamos no Grupo de Pesquisa, começamos a desenvolver leituras específicas sobre a educação do campo, o que nos infligiu desafios com a pesquisa individual. O tema educação do campo foi aos poucos ganhando forma e conteúdo, e assim, chegamos neste ponto. Momento final de nossa trajetória na graduação, onde apresentaremos nosso texto monográfico, fruto de uma história acadêmica desenvolvida ao longo de quatro anos.

Atualmente, a educação do campo é protagonizada pelos trabalhadores e trabalhadoras que no campo, reivindicam o direito à educação. Esse paradigma vem se constituindo como um fenômeno atual da realidade agrária brasileira, onde os movimentos sociais do campo, de distintas bandeiras de luta e diferentes anseios e, portanto, caracterizado por uma luta territorial heterogêneo, participam efetivamente deste processo revolucionário composto por uma diversidade educacional. Tal diversidade hoje, está intrinsecamente relacionada a sociedade e a cultura de um determinado território, com condições que tornam necessário trazer o específico de determinado lugar (FERNANDES, 2006).

Nesta perspectiva, abordaremos neste trabalho a especificidade da educação do campo, entendida na atualidade como um conceito ainda em construção por conta da pluralidade de subtemas envolvidos como: os movimentos sociais do campo, a educação na reforma agrária, a luta por terra e água, a luta contra o agronegócio, entre outros. A educação do campo se torna assim, algo intrinsecamente determinante na formação específica de determinada cultura, pré-determinando certa não generalização.

Desse modo, analisamos a educação do campo no município de Araruna/PB, onde focamos as escolas dos assentamentos rurais. Assim, é importante destacar que entendemos esse recorte espacial como um território, representado pelos sujeitos históricos da luta por terra referente à questão agrária no município, e como um desdobramento deste conflito, trazemos a luta pela educação básica no campo,

---

<sup>2</sup> O CEAT é um grupo de pesquisa criado e coordenado pelo professor Dr. Edvaldo Carlos de Lima, voltado aos temas da geografia agrária como um todo. Para exemplificar alguns dos temas estão: conflito pela água, trabalho, educação do campo, sindicalismo rural, etc.

uma conquista desses sujeitos históricos e, que nesta pesquisa de conclusão de curso, ganha forma e conteúdo diante de nossa análise crítica e geográfica.

Nesta relação apropriadamente escreve Caldart (2012, p.14) que:

A própria questão da especificidade depende da relação: temos afirmado que a especificidade da Educação do Campo está no campo nos processos de trabalho, na cultura, nas lutas sociais e seus sujeitos concretos.

É preciso compreender que o tema a que nos propomos debater está materializado em vários outros temas inter-relacionados, citados anteriormente, não só pelo fundamento educacional, mais também por uma base histórica e epistemológica de embates teóricos e, ao mesmo tempo, calcados e firmados na realidade atual. Dessa forma, em síntese o conceito de campo, é entendido como território, onde se realizam as diversas formas de organização do campesinato e também as formas de organização da agricultura capitalista, denominada de agronegócio (FERNANDES, 2006).

A oposição abordada entre dois campos distintos, onde um enxerga o campo como um lugar de negócio e, o outro que enxerga o campo como território de (re)existência e reprodução social, aponta mais um questionamento científico emergente em nosso trabalho: *qual o campo da educação do campo?* O campo o qual nos referimos, respondendo a questão inserida, se refere a materialidade do campo a partir da construção de um território em conflito, pelo agronegócio e os movimentos sócio territoriais.

Ao mesmo tempo a necessidade de compreender o campo em si como território, e conseqüentemente seus múltiplos cenários, está contida evidentemente no seio da realidade do campo brasileiro desde sua origem mediada pela questão agrária como um todo e seus paradigmas. Neste sentido Fernandes (2004, p.38) pondera que, “a Educação do Campo está contida nos princípios do paradigma da questão agrária, enquanto a Educação Rural está contida nos princípios do paradigma do capitalismo agrário”. Essa construção conceitual vem sendo realizada com base na realidade formada pela conflitualidade entre os diferentes territórios das classes sociais que ocupam o campo como espaço de vida e de produção de mercadorias (FERNANDES, 2006).

A necessária interpretação dessa forma de compreensão da realidade a partir da base epistemológica científica, especificamente o conceito de território, como espaço geográfico, onde se envolvem diversas outras formas de compreensão fundamental da dimensão do território, pode ser melhor esclarecida, conforme colocado por Fernandes (2004, p.30):

Educação, cultura, produção, trabalho, infraestrutura, organização política, mercado etc, são relações sociais constituintes das dimensões territoriais. São Concomitantemente interativas e completivas. Elas não existem em separado.

Dessa forma, devido às relações sociais ali estabelecidas, podemos entender como dialético o processo que envolve a interatividade com a realidade do território. Seguindo este raciocínio, podemos dizer que o significado territorial e suas diversas formas, que nesta pesquisa culminam em um ponto central, ou seja, a educação do campo é materializada por relações sociais, por movimentos sociais, especificando o campo como lugar dos movimentos propriamente ditos.

Segundo Molina (2012) essa dinâmica alcançada na educação do campo não pode ser compreendida em separado. Pois são em reação e oposição as fortes consequências da expropriação de suas terras e de seus territórios que a classe trabalhadora do campo resiste. Esse fato intensifica também suas lutas pela manutenção e conquista de seus territórios, entre eles o direito ao conhecimento e à escolarização, como parte destas estratégias de resistência na terra e de garantia de sua reprodução social.

A luta pela terra está emaranhada no processo do paradigma da educação do campo que, segundo Munarin (2006, p.20):

Consiste na busca de construção de uma nova base conceptual sobre o campo e sobre a Educação do Campo. Trata-se da busca de superação do paradigma dominante, que, antes de tudo, projeta o campo como a faceta atrasada da sociedade.

O que o autor chama de paradigma dominante, podemos chamar também de paradigma do capitalismo agrário, que de forma geral nega toda e qualquer forma de vivência, em específico no campo. Segundo Arroyo (2006 p.108): “o direito à educação não é um direito apenas no campo da consciência política, o direito à educação se atrela com a produção/reprodução mais elementar da vida”. Assim a

educação é um direito universal, e está atrelado a outros direitos, não está separado, estático. É elementar, básico, fundamental.

Concordamos com Fernandes (2004, p.38) quando nos diz que:

[...] as pesquisas em Educação do Campo são processos de construção de conhecimentos (territórios imateriais) que procuram contribuir com o desenvolvimento dos territórios materiais – campo como espaço de vida.

Tratamos assim o território da educação não só como lugar/território de produção, aonde se produz alimentos pela lógica do paradigma rural, mas da produção da vida, da consciência de formação integrada em todos os sentidos. Ou referentemente ao paradigma da educação rural, como forma de negação de direitos verdadeiramente legítimos e próprios de um movimento.

De acordo com Mészáros (2008, p.25):

Os processos educacionais e os processos sociais estão intimamente ligados. Consequentemente, uma formulação significativa da educação é inconcebível sem a correspondente transformação do quadro social no qual as práticas educacionais da sociedade devem cumprir as suas vitais e historicamente importantes funções de mudança.

Por isso, o homem deve ser educado de forma a entender sua relação do lugar onde vive, com seu povo, efetivar o conhecimento e a cultura envolvendo todo o seu processo histórico de luta e vitórias. O movimento da educação deve ser agora analisado sob o ponto de vista dos povos do campo, questão essa que sempre foi negada.

A educação do campo nasceu de uma perspectiva conflituosa. Em um primeiro momento se deu a expropriação territorial e exclusão de direito à terra, e em um segundo momento, uma formação educacional inadequada, “enquadrada”, que colocou e continua colocando no formato levas de trabalhadores alienados ao mercado de trabalho e, no campo, trabalhadores alienados e subjugados a lógica do agronegócio<sup>3</sup>.

---

<sup>3</sup> O termo agronegócio, tem seu uso relativamente recente, esta correspondente a noção de *agribusiness*, o mesmo foi criado para expressar as relações econômicas( mercantis, financeiras e tecnológicas) exclusivamente voltado a produção agrícola, pode ser entendido ou assumir, uma perspectiva dicotômica, historicamente calcado nos termos minifúndio e latifúndio, o que hoje

Desde a fundação do Brasil iniciada pela expropriação do seu povo pelos portugueses, esta terra vive desigualdades pautadas em direitos primários como o direito ao trabalho e a terra para o cultivo. Assim, ao longo dos anos a luta entre expropriados e expropriadores resultou em novas frentes de luta, e hoje a base conflitante está pautada numa formação que emancipe de forma a legitimar a importância e vida dos povos que vivem no/do campo, como: pequenos agricultores, quilombolas, indígenas, seringueiros, pescadores, sem terras, mulheres camponesas, entre outros.

Dessa forma, Fernandes (2004, p.39) acrescenta:

A Educação do Campo carrega em si o significado territorial. Por essa razão, a Pesquisa em Educação do Campo exige dos pesquisadores um conhecimento profundo dos paradigmas, uma atenção desdobrada na construção dos métodos de análise e nas escolhas dos procedimentos metodológicos.

Portanto, partindo desta perspectiva, nosso texto objetiva analisar o paradigma da educação do campo, na sua contradição a partir das escolas do campo, localizadas nos assentamentos rurais do município de Araruna/PB. Assim, para substanciar nosso objetivo, pretendemos compreender o estado da arte da educação do/no campo a partir das escolas dos assentamentos Alto Grande, Varelo, Serra Verde e São José, correspondendo as escolas São Luís, Nossa Senhora da Luz, Serra Verde e, São José, respectivamente. Ambas localizados na zona rural no município de Araruna/PB.

Metodologicamente, a tríade realidade-teoria-realidade faz parte das nossas fundamentações. Partimos da apreensão da contradição real (materializada no campo), nos remetermos às teorias que explicam essas contradições e, assim, construímos uma teoria que retornará à realidade por intermédio deste texto que poderá contribuir com a educação do/no campo.

Desse modo, nossas fundamentações teórico-conceituais sustentaram-se na análise dialética da educação do/no campo, entendendo-a por dentro do desenvolvimento contraditório da educação capitalista, a partir de autores que

---

consideramos, agricultura familiar e agronegócio, onde o primeiro a policultura voltado ao consumo interno, enquanto a outra objetiva produção de monocultura para a exportação (CALDART, 2006).

destacam esta temática tais como: Mézáros (2008), Fernandes (2004; 2006), Arroyo (2006) Molina (2006; 2012), e Caldart (2012).

Para isso, dividimos essa análise basicamente em dois procedimentos, a pesquisa de campo e a pesquisa bibliográfica. Na primeira Lakatos (2003, p.183) acrescenta que: “a pesquisa de campo é aquela utilizada com o objetivo de conseguir informações e/ou conhecimentos acerca de um problema, para o qual se procura uma resposta, ou de uma hipótese, ou ainda descobrir fenômenos ou relações entre eles” Ainda segundo a autora, o campo:

Consiste na observação de fatos e fenômenos tal como ocorrem espontaneamente, na coleta de dados a eles referentes e no registro de variáveis que se presume relevantes, para analisá-los. A pesquisa de campo propriamente dita "não deve ser confundida com a simples coleta de dados (este último corresponde à segunda fase de qualquer pesquisa); é algo mais que isso, pois exige contar com controles adequados e com objetivos preestabelecidos que discriminam suficientemente o que deve ser coletado" (TRUJILLO, 1982, p.229 apud LAKATOS, 2003, p. 185)

Concordamos com a autora em que podemos achar a pesquisa de campo como uma técnica erroneamente simplória ao primeiro momento, mas, a importância a qual nos agarramos entende que partimos da observação empírica. Da realidade das escolas que possuem a priori uma educação do campo, dialogando com professores/as das escolas. Portanto, como complementação, Lakatos (2003, p. 190) pondera ser “uma técnica de coleta de dados para conseguir informações e utiliza os sentidos na obtenção de determinados aspectos da realidade.

No segundo momento, utilizamos a pesquisa bibliográfica tomando como princípio de que toda pesquisa necessita de um aporte teórico que a sustente. Não é simplesmente um apanhado de teorias e conceitos já produzido. Trata-se da inter-relação que subjugamos existir nos sujeitos pesquisados.

Por fim, metodologicamente esquematizamos o texto, onde analisamos inicialmente a questão educacional por dentro da questão agrária, apontando as especificidades da educação do campo. Em seguida, apresentamos uma análise da educação do/no campo no município de Araruna/PB, onde nossa análise crítica mostrou as contradições territoriais na luta por educação. Finalmente, nas considerações finais, apontamos as principais respostas aos nossos objetivos e as principais considerações de pesquisa.

## 2 O MOVIMENTO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO DIANTE A COLONIZAÇÃO PORTUGUESA

Entender a base da luta do movimento em torno da educação do campo e seu pressuposto histórico, constitui uma importante pauta política que nos ajuda na compreensão da luta por educação.

A conceituação de "questão agrária" pode ser trabalhado e interpretado de diversas formas, de acordo com a ênfase ou realidade que se quer discutir, a qual se dá por diferentes aspectos do estudo da realidade agrária (STEDILE, 2013).

Essa temática se torna complexa a partir dos diversos pontos de vista que ela ganha. Dessa forma, abordaremos a questão agrária como interpretação geográfica, que para Stedile (2013), é comum a utilização da expressão "questão agrária" para explicar a forma como as sociedades, como as pessoas vão se apropriando da utilização do principal bem da natureza, que é a terra, e como vai ocorrendo à ocupação humana no território.

Para isso, partiremos de alguns pressupostos históricos sobre a questão agrária brasileira necessários e relevantes. Em 1500 este território foi invadido, a princípio pelos portugueses e depois por outros países, a procura de novas formas de gerar economia. De início houve trocas e comércio entre nativos e "descobridores". Stedile (2011, p. 09) disserta que: "Fizeram financiamentos pelo nascente capitalismo comercial europeu, e se apoderaram do território por sua supremacia econômica e militar". Assim também nos fala Andrade (1995, p.78) que:

Os portugueses, ao conquistarem o Brasil, se apropriaram do seu espaço geográfico e o fizeram com vistas à expansão do capitalismo mercantil a fim de obterem espaços produtores de matérias-primas para o mercado europeu. O processo de colonização foi assim, um empreendimento comercial.

A busca por produtos e riqueza iniciou e não se estagnou. Foi se transformando em várias formas de conseguir o lucro, o capital propriamente. A visão era de transformação, transformação da matéria-prima em mercadoria. Transformação essa que tinha a única finalidade de obtenção de matéria prima para o mercado europeu (ANDRADE, 1995).

Tudo era transformado em mercadoria. Todas as atividades produtivas e extrativistas visavam lucro. No início, iludiram-se na busca do ouro; depois, porém, segundo nos explicam os historiadores, preocuparam-se em transformar outros bens naturais, como o ferro, a prata e outros minérios, em mercadorias. Mas logo perceberam que a grande vantagem comparativa de nosso território era a fertilidade das terras e o seu potencial para cultivos tropicais de produtos que até então os comerciantes buscavam na distante Ásia ou na África. (STEDILE, 2011 p. 20)

Dessa forma, com o passar do tempo à exploração e a expropriação ficaram mais intensivas. A monocultura e a produção no campo eram prioritariamente voltadas inteiramente para à coroa portuguesa, revelando a supremacia reinante, na qual só havia um “dono”, e que assim poderia ideologicamente e fisicamente fazer tudo o que quisessem. Materialmente houve a imposição das leis e vontades regidas pela monarquia portuguesa. Explorando e escravizando toda e qualquer forma de identidade, liberdade e cultura. O que podemos concluir com esses fatos resumidamente exposto por Andrade (1995, p.80) é que “Na verdade, a história brasileira é uma luta permanente dos excluídos do acesso a terra pela obtenção de direitos a possibilidade de sua exploração”.

A coroa sendo a única proprietária das terras criou a “concessão de uso” com direito a herança, logo um direito hereditário. Trazendo ainda mais investidores e fidalgos para capitalizar a terra (ANDRADE, 1995). Com a disponibilidade de capital e o compromisso de produzir na colônia mercadorias a serem exportadas para o mercado europeu, assim foram sendo criados mecanismos para a posse de terras e a conseqüente exploração. Dessa forma a partir desse momento a questão agrária se estabelece formalmente.

A metamorfose histórica veio se seguindo a partir de meados do século XIX. Com a eminente abolição dos escravos, e tentando frear uma possível revolução eminente devido as desigualdades sociais que só aumentavam, a Coroa portuguesa cria a Lei de Terras de 1850, transformando a terra em uma mercadoria e legitimando o latifúndio no Brasil, conforme esclarece Miralha (2012 p.153):

A Lei de Terras de 1850 foi uma solução encontrada pela elite brasileira para manter inalterada a estrutura agrária, impedindo o acesso livre a terra por parte da população pobre que era maioria, e conseguir trabalhadores livres para as lavouras de café, pois o Estado brasileiro já estava planejando a imigração de europeus, para substituir o trabalho escravo que estava preste a ser abolido.

A “Lei de Terras”, nada mais era que um reforço aos latifundiários a possuírem de forma jurídica as terras. Nesse âmbito Stedile (2011, p. 31) acrescenta que:

A lei proporciona fundamento jurídico à transformação da terra – que é um bem da natureza e, portanto, não tem valor, do ponto de vista da economia política – em mercadoria, em objeto de negócio, passando, portanto, a ter preço. A lei normatizou, então, a propriedade privada da terra.

A desigualdade já estava enraizada de tal forma que a luta contra a opressão era logo rebatida ideologicamente e fisicamente. Portanto,

Ao longo da história do Brasil, por sua condição inicial de colônia, de economia periférica e dependente, constituiu-se uma tradição de atividades extrativistas e de grandes monoculturas para a exportação (COUTINHO, 2012, p.15).

Assim, se explica a pobreza e a acumulação ampliada de capitais, onde a riqueza de poucos só aumenta e a miséria de muitos é escancarada diante da história. Portanto, a expropriação de direitos, de terras e água, e sobretudo de vida, se naturalizou. Nesse mesmo contexto, inserimos a educação, uma vez que a expropriação colonial realizada nos camponeses, levou também sua educação, e conseqüentemente, outra educação foi, e continua sendo inserida de forma avassaladora na classe trabalhadora do campo. Portanto, o direito a educação sempre foi negado.

O ponto de partida para a compreensão desta relação está pautado na questão do conceito de paradigma. Podemos dizer que a questão do paradigma esta pautada na realidade e teoria entre o vivido e o estudado, o pesquisado e o observado. Assim, as pesquisas relacionadas à educação do campo estão sendo desenvolvidas a partir de dois paradigmas: paradigma da questão agrária- PQA e o paradigma do capitalismo agrário.

Kuhn (1994, p.38) apud Fernandes (2004) esclarecem que:

[...] o conceito de paradigma como as realizações científicas universalmente reconhecidas e que fornecem problemas e soluções para as questões da comunidade científica. Essas realizações são processos de construção do conhecimento que elaboram teorias, sofrem rupturas e superações por meio do que Kuhn chamou de revoluções científicas. O surgimento e o fim de paradigmas são

resultados de transformações que ocorrem nas realidades e nas teorias, compreendendo o conhecimento como um processo infinito.

Não podemos falar assim, em apenas um paradigma, mas vários, pois um só existe na contradição de outro com ideias contrapostas em um processo dialético. O esclarecimento do conceito pode ser definido por período histórico e por um tipo de sociedade ou simplesmente um ponto de vista de determinada classe social, no caso aqui os povos do campo. Neste caso onde se encontra o fio da discussão dos paradigmas do campo? Quais as diferenças? Podemos dizer, que em se tratando da questão agrária, qual o paradigma da educação do campo? A diferenciação de ambos os conceitos é importante, pois afirmar e sustenta a base científica pela qual nos propomos a desenvolver este trabalho.

O que fica neste pequeno trecho descreve a importância conceitual do camponês e sua luta por educação que se volta ao conjunto dos trabalhadores e das trabalhadoras do campo sejam os camponeses, incluindo os quilombolas, sejam as nações indígenas, sejam os diversos tipos de assalariados vinculados à vida e ao trabalho no espaço agrário.

A lógica dominante que existe no campo, aliena tudo deixando poucas escolhas para muitos que necessitam viver. Segundo Caldart (2004, p.262), “pela lógica do modelo dominante, é a educação rural quem deve ser mantida e não a Educação do Campo”.

Essa perspectiva nos coloca em meio uma discussão pertinente: educação do campo versus educação rural, onde esta última se torna o meio pelo qual o sistema capitalista aliena os trabalhadores do campo.

Dessa forma, o conceito de campo como espaço de vida é multidimensional, nos possibilitando leituras educacionais mais amplas do que o conceito de campo ou de rural somente como espaço de produção de mercadorias.

## 2.1 A QUESTÃO AGRÁRIA E A TRAJETÓRIA DA EDUCAÇÃO DO CAMPO

O processo de ocupação do espaço agrário brasileiro, isto é, a forma pela qual o latifúndio se consolidou como uma estrutura dominante no campo, concentrando nas mãos de poucos a terra, apresenta uma história marcada pela expropriação dos trabalhadores do campo e, posteriormente, dos negros (ex-escravos). Ambos os

povos eram considerados ideologicamente como raças inferiores, onde a educação não contemplaria esses povos. Portanto, fundamentando o paradigma que o campo é um lugar apenas de negócio e não necessitava de educação.

Mediante o surgimento de diversos movimentos sociais que sempre contestaram essa estrutura dominante, esses trabalhadores, historicamente buscaram desconstruir esse paradigma de inferiorização atribuído secularmente. Fato este bem observado por Arroyo (2012) *apud* Souza (2012). Segundo o autor:

(...) as reações políticas dos movimentos sociais indígenas, negros e quilombolas tem sentido especial, por afirmarem identidades positivas e desconstruírem hierarquias e lugares e papéis sociais desiguais e segregados (SOUZA, 2012, p. 750).

Como se sabe, a concentração da terra e da propriedade privada foi e, ainda é hoje, a principal causa dos inúmeros embates e tensões político-ideológica no espaço agrário brasileiro, como pode ser assinalado por Souza (2012, p.750).

Os conflitos por terras marcam a história brasileira, em particular o século XX, que teve a organização de movimentos, como as Ligas Camponesas, Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), Movimento dos Atingidos por Barragens; Movimento de Mulheres Camponesas; a Via Campesina, o Movimento Quilombola, entre tantos outros.

Desse modo, asseguramos que os processos históricos de luta no espaço agrário, reflete bem o descontentamento dos povos do campo e mostra a gênese das desigualdades socioeconômica no “mundo rural”, envolvendo pontos como; educação, trabalho, saúde, autonomia política, econômica e lazer. Portanto, isso são questões básicas que estão à margem dessa “massa”, demonstrando está muito distante das reivindicações manifestadas nas últimas décadas do século XX.

Ao mergulhar sobre os estudos de Maria da Gloria Gohn, “*movimentos sociais na contemporaneidade*”, observa-se que no Brasil, os movimentos sociais sempre estiveram entrelaçados a educação e vice-versa. Segundo Gohn (2011), “a relação movimento social e educação existe a partir das ações práticas de movimentos e grupos sociais” (GOHN, 2011, p.334). O viés educacional – seja de forma formal ou informal – e os espaços de aprendizagem (instituições educacionais, fábricas, espaços públicos, de baixo de uma árvore e etc.), constituem e direcionam as ações coletivas dos sujeitos.

À medida que a educação politiza o comportamento do Movimento, fruto da articulação de ideias e discussões entre os participantes, ela também, conscientiza os indivíduos de seus direitos. “Os movimentos sociais não apenas reivindicam ser beneficiários de direitos, mas ser sujeitos, agentes históricos da construção dos direitos” (ARROYO, 2007, p. 162). Por isso, os sujeitos, cuja produção da vida é centrada na terra, nas tradições e costumes, na cultura, na identidade, tem nos movimentos sociais, uma organização política capaz de representar seus interesses perante o Estado.

Dessa forma, “as experiências e lutas da educação do campo colocam em evidência a histórica desigualdade educacional da sociedade brasileira, em que os trabalhadores são os que possuem menor escolaridade” (SOUZA, 2012, p. 752). Em defesa de interesses coletivos, na qual a educação básica para o campo é um direito de todos, diversos órgãos sociais lutam pela concretização e amplitude desses direitos garantidos constitucionalmente aos dos povos do campo, os quais são:

Os agricultores familiares, os extrativistas, os pescadores artesanais, os ribeirinhos, os assentados e acampados da reforma agrária, os trabalhadores assalariados rurais, os quilombolas, os caiçaras, os povos da floresta, os caboclos e outros que produzam suas condições materiais de existência a partir do trabalho no meio rural; (BRASIL. *Legislação Educacional* de 2003 a 2010, p. 390).

A mobilização política dos Movimentos Sociais, sendo o Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST) a principal frente de luta dos trabalhadores rurais, foram e, continuam sendo, importantíssimas e necessárias para o “acesso à terra” e a educação no campo. Outras organizações populares como o Movimento dos Atingidos pelas Barragens (MAB), o Movimento das Mulheres Camponesas (MMC), o Movimento dos Pequenos Agricultores (MPA), Sindicatos de Trabalhadores Rurais, a Confederação dos Trabalhadores da Agricultura (CONTAG), a Rede de Educação do Semiárido Brasileiro (RESAB) e a Comissão Pastoral da Terra (CPT), (MURANAIM, 2008), também contribuiu decisivamente para consolidar a pauta política reivindicatória “por uma educação básica do/no campo”.

Se prestarmos mais atenção na história do processo de escolarização rural no Brasil, Vendramini (2007) aponta que, as primeiras experiências educacionais (escolas, programas, currículos, propostas pedagógicas, campanhas nacionais) destinadas à população rural já existiam desde a década de 1920, que, por lógica,

tinha a educação como mola propulsora do desenvolvimento social, político, econômico e ambiental. No entanto, o autor afirma que a realidade se mostrava bem diferente, as escolas rurais ofereciam uma educação precária em suas práticas de ensino.

A escolarização rural, na maior parte de sua trajetória, não passou de uma estratégia para minimizar os conflitos e tensões causadas pela onda de movimentos populares que eclodiam no campo.

A escola pública do campo e no campo se contrapõe a toda política de erradicação da infância e adolescência de suas raízes culturais, de seu território, de suas comunidades, dos processos de produção da terra e de sua produção como humanos (ARROYO, 2007, p. 163).

Com isto, as normas e diretrizes pedagógicas e de formação de professores, tem-se a nossa vista, transformados em paradigmas urbanos inclusos, que renega o modo de vida dos diversos povos do campo.

Diante desses fatos, o Ministério da Educação em convênio com o Banco Mundial, fomentou a implantação do “Programa Escola Ativa”, em 1997. O tal programa possibilitava a participação dos professores nos debates sobre a educação do campo, tendo em vista as parcerias entre os Governos Estaduais, Federais, Municípios e universidades que apoiavam o movimento. Este Programa objetivava trazer para o cenário rural uma educação que atendesse as demandas do campo.

Porém, ao analisar o programa, Marsiglia e Martins (2010) *apud* Souza (2012), expõe que em vários trechos, valorizam-se as práticas docentes, a educação escolar e os conteúdos curriculares. Mas, as autoras também assinalam que, a tal iniciativa pública (Programa Escola Ativa) apresentava certas falhas em seu projeto político-pedagógico, ou seja, observa-se que a mesma na prática, não era executada de acordo com o que, em tese, foi proposto para as escolas rurais.

De modo que, se constatava “a presença do ecletismo e de contradições nas orientações pedagógicas” (SOUZA, 2012, p. 9). As propostas metodológicas, os métodos e o material didático usado para formação dos alunos para uma concepção de gestão democrática não estava baseada em apenas um referencial teórico. Isso acabava confundindo o entendimento dos alunos, desviando-se de uma verdadeira educação emancipadora. De modo, tratava-se de um projeto-pedagógico com

inúmeras limitações, com fragmentos de uma educação urbana, tendo em vista, interesses hegemônicos da classe dominante.

Ainda nesse mesmo ano, julho de 1997, a realização do I Encontro Nacional de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária - ENERA, organizado pelo MST e outras organizações nacionais e internacionais de natureza educacional-política-social, sinalizava mais do que um apelo pedagógico, ascendia aí, um forte apelo político, que implicou diretamente nas ações dos indivíduos que lideravam o Movimento (MUNARIM, 2008). A busca por um espaço agrário mais igualitário, fez dos movimentos sociais populares do campo, o principal meio de articulação política por uma Educação do Campo, desde já, passando a negar a educação rural que era oferecida pelo Estado.

Ao reafirmando as palavras de Ribeiro (2012), a preocupação por parte dos educadores rurais sobre a escolaridade ofertada pelo Estado às famílias de trabalhadores rurais, se explicava pelo fato de ser uma educação de caráter urbano centrada, diferenciada apenas pela maior precariedade quando se comparada às escolas das áreas urbanas. Não se tratava de uma escola destinada ao desenvolvimento das técnicas e práticas camponesas, mas, instruía os sujeitos – filhos de trabalhadores rurais – à classe subalterna, portanto, sujeitos operacionalizados para o mercado de trabalho, prontos para servir as fábricas e indústrias.

Após o primeiro ENERA (1997) e seus resultados, no ano de 1998, foi realizado a I Conferência: Por uma Educação Básica do Campo, em Luziânia/Go, em 1998, também organizada pelo MST, Confederação Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), Organização das Nações Unidas pra Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), e o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF). Tal evento contou com a participação dos movimentos sociais do campo, bem como, os Sindicatos de Trabalhadores Rurais, as federações, a Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura (CONTAG) e a Universidade de Brasília (UnB) (RIBEIRO, 2012).

Esta Conferência veio reafirmar [...] “a legitimidade da luta por políticas públicas específicas e por um projeto educativo próprio para os sujeitos que vivem e trabalham no campo” (GOHN, 2012, p. 123). Dessa forma, implicou na (re)formulação de um novo projeto de desenvolvimento para escolarização do campo. Isso se tornou um marco importante, na criação do Programa Nacional de

Educação na Reforma Agrária (PRONERA)<sup>4</sup>, direcionado a desenvolver uma política educacional para os sujeitos do campo, objetivando fortalecer o espaço agrário enquanto um território de vida em todas as suas dimensões: econômica, social, política, cultural e ética.

A educação do campo não emergiu do vazio e, muito menos, partiu de iniciativas do Estado. Esta modalidade educacional, “é fruto da organização coletiva dos trabalhadores diante do desemprego, da precarização do trabalho e da ausência de condições materiais de sobrevivência para todos” (VENDRAMINI, 2007, p. 123). Todavia, tendo seus ideais e objetivos firmados no seio dos movimentos sociais, não foi uma política que se construiu do dia para noite, mas sim, marcada por uma trajetória de lutas sociais de diversa natureza sócio-política.

A educação do campo tem com proposta, valorizar os sujeitos-estudantes como sujeitos constituídos de identidades, arraigados desde o nascimento. Não só universalizando o direito desses indivíduos de viver conforme sua cultura, mas também, de direitos de iguais perante a sociedade que está inserida, desse modo, tendo a educação que lhe acha mais necessária à sua produção social.

Antes de tudo, a compreensão da educação do campo, é inegavelmente o resulta de uma visão politicamente diferenciada, que acentuada no tripé, educação, sociedade e desenvolvimento, assume a função de combater as desigualdades e contradições sociais produzidas nos 500 anos de exploração dos trabalhadores que têm resistido para continuar produzindo sua vida no meio rural (CAVALCANTE, 2010). E, em especial, reconhece que esta realidade não deve ser mais reproduzida, que precisa ser alterada, na perspectiva de barrar a crescente pobreza, o desemprego e as dificuldades de acesso às políticas públicas (saúde, educação, transporte, infraestrutura etc.) no espaço rural.

A Política de Educação do Campo, Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010, inserido na *Legislação Educacional* de 2003 a 2010, afirma no Art. 1º, que

---

<sup>4</sup> O PRONERA surge em 1996, durante um dos maiores episódios negativos da história do campesinato brasileiro: o massacre de Eldorado dos Carajás. Procurando melhorar a imagem governamental diante da sociedade, Correia (2011) esclarece que: “o então Ministro Raul Juggman resolveu apoiar o PRONERA como alternativa para melhorar a credibilidade do governo, já que estava surgindo como demanda dos movimentos sociais” (p. 59). Assim, surge como uma conquista dos trabalhadores do campo que historicamente lutam por educação. Um dos principais objetivos deste programa fundamenta-se na qualificação da sua base e fortalecimento da luta pela educação do campo. Na Paraíba, atualmente o PRONERA trabalha junto a Universidade Federal da Paraíba, oferecendo o Curso de História junto com o trabalho e parceria de professores/as e corpo técnico atrelados as peculiaridades e demandas destes trabalhadores do campo.

esta modalidade educacional é destinada a ampliação e qualificação da educação básica e superior para as populações do campo. Ainda assegura no seu inciso 3º que as escolas do campo deverão elaborar seu projeto político-pedagógico, adequá-lo à realidade local e a diversidade cultural dos sujeitos.

O Art. 2º - os princípios da educação do campo: reafirma essas propostas, pois, deverão apresentar objetivos particulares para as escolas do campo que, incentive o desenvolvimento das unidades educacionais como espaços de aprendizagem e de articulação de experiências socioculturais e estudos voltados para o desenvolvimento político, econômico junto à sustentabilidade ambiental. Destacam-se também outros pontos como:

IV - Valorização da identidade da escola do campo por meio de projetos pedagógicos com conteúdo curriculares e metodologias adequadas às reais necessidades dos alunos do campo, bem como flexibilidade na organização escolar, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas(...) (BRASIL. *Legislação Educacional de 2003 a 2010*, p. 390).

Caúme (2006), descreve que as escolas dos assentamentos do MST seguem as diretrizes do movimento. Trata-se de um currículo orientado a desempenhar as atividades camponesas, com aprendizagem de técnicas e práticas direcionadas ao desenvolvimento dos sujeitos nos núcleos. Seguindo o mesmo caminho, “a educação do campo defendida pelo Movimento Camponês traz implícitos”:

a) o vínculo entre a educação e a garantia da terra de trabalho; b) a superação da escola rural portadora de currículo, conteúdo e metodologia voltados à valorização do trabalho e da cultura urbana; c) a identificação com o campo enquanto espaço político de disputas históricas dos agricultores familiares pela conquista da escola e permanência na terra de trabalho; d) a relação entre o trabalho desenvolvido na agricultura, na pesca e na pecuária, associado ao currículo, ao conteúdo e ao método adotados pela escola do campo; e) o reconhecimento dos agricultores familiares como sujeitos de educação e produtores de alimentos, saberes, conhecimentos e culturas (RIBEIRO, 2012, p. 465).

Esse movimento da “educação do campo” em essência traz a luta por uma educação direcionada e própria aos moradores do campo. Com isso, é possível perceber que este movimento é mais abrangente do que os direitos das pessoas

que vivem segregadas, “assim a educação do campo, a par de se constituir um movimento em si, se constitui num conteúdo, numa agenda comum de sujeitos sociais diversos” (MUNAIM, 2008, p.5).

Acreditamos que dependendo apenas das ações movidas pelo Estado em relação à educação do campo, poderia existir a possibilidade de não haver educação. Esse é um grande desafio para todos que lutam pela causa do/no campo, nesse caso os trabalhadores/as do campo e sem terras. Assim, entendemos que para o Estado, principal responsável por implantar políticas públicas educacionais para o campo, levando assim a população às margens dos saberes técnico e à incorporação de uma educação mediana que promove uma formação voltada apenas para o mercado de trabalho, fato que impossibilita um aprendizado crítico, a educação do/no campo nunca foi uma prioridade.

A educação onde quer que se faça presente, seja em algum lugar ou no exercício do trabalho, será a direção para o desempenho funcional do indivíduo. A educação do campo tem como objetivo possibilitar aos homens e mulheres do campo a oportunidade de trabalharem com sua realidade cotidiana, trazendo para o processo de educação do campo conhecimentos novos e uma aprendizagem direcionada a compreensão da realidade do ambiente rural. Isto é, onde os sujeitos aprendam novos conhecimentos que sejam úteis para suas atividades e práticas no campo e, com isso garantam seu direito a cultura e ao desenvolvimento econômico.

A Lei 9.394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB), resultado de diversos movimentos de caráter educacional, já demonstrava interesse às populações do campo. “Igualmente abre-se espaço para propostas de educação escolar de qualidade alternativa à conhecida Educação Rural, ou seja, a LDB *“reconhece a diversidade sociocultural e o direito à igualdade e à diferença”* (Parecer nº 36/2001, CEB/CNE) (GOHN, 2011, p. 3- 4).

O que é necessário nesse momento é fazer uma reflexão crítica da trajetória da educação do campo, alicerçada na natureza política dos movimentos sociais do campo, que diante de constantes percalços da educação no Brasil, houve a construção de uma nova concepção de educação rural, em tese, a educação do campo, importantíssima para dá amplitude aos debates contemporâneos sobre a referida temática nos dias de hoje.

A luta por uma educação para além do capital no campo foi protagonizada pelo MST. Por esse mesmo ponto de vista, uma educação do/no campo, é imprescindível

para a formação do camponês, uma vez que essa prática é emancipadora e rompe com a lógica capitalista. Tal lógica, nega entendermos os trabalhadores e trabalhadoras do campo como sujeitos de sua própria história e produtores de seu próprio conhecimento. A lógica da educação do campo no capitalismo impõe à educação urbana voltada para exploração da força de trabalho no campo. Conseqüentemente, os camponeses aos poucos estão sendo expulsos de suas terras.

A educação como prática da dominação que vem sendo objeto desta crítica, mantendo a ingenuidade dos educandos, o que pretende em seu marco ideológico (nem sempre percebido por muitos dos que a realizam) é doutriná-los no sentido de sua acomodação ao mundo da opressão (FREIRE, 1987).

Essa opressão foi motivo da criação, segundo Fernandes (2006, p.16) da:

[...] “Pedagogia do Movimento”, formulação teórica constituída desde a pedagogia do MST (sua base empírica e reflexiva imediata), por sua vez herdeira das práticas e reflexões da pedagogia do oprimido e da pedagogia socialista, e mais amplamente de uma concepção de educação e de formação humanas de base materialista, histórica e dialética. Herança que é fundamento, continuidade, recriação desde a sua materialidade específica e os desafios do seu tempo.

Essa formulação parte da base do trabalho pedagógico centrado no princípio das *práxis*, onde é articulado ao mesmo tempo, o movimento da teoria e da prática, do conhecimento e da realidade (MOLINA, 2012). O que há de novo neste modo de educação chamamos de conhecimento. Isto é, o conhecimento é valorizado como um todo. Podemos considerar o sujeito do campo como um ser que possui um conhecimento que é fruto de uma trajetória de vida, de ensinamentos e lições. Não se pode simplesmente oferecer qualquer tipo de educação. Nesta questão está pautada a condição de uma educação que vá para além de uma formação apenas para o mercado de trabalho, como certa predeterminação.

Dentro da trajetória histórica do paradigma da educação do campo, uma grande vitória para os que lutam por esse direito, os movimentos sociais do campo, foi o reconhecimento da importância do direito a educação. Aliás, a primeira grande conquista dos sujeitos sociais coletivos do campo na esfera federal, tanto pela forma como se deu sua construção quanto pelo conteúdo. “Foi a partir da Resolução

CNE/CEB nº 1, de 03 abril de 2002, que se instituiu as Diretrizes Operacionais da Educação Básica para as Escolas do Campo” (MUNARIN 2006, p. 19).

Segundo o projeto de pesquisa e extensão DATALUTA, no período de 2000-2014, 126 movimentos socioterritoriais realizaram ocupações e movimentos por direito a educação no Brasil. Dos principais movimentos em destaque são o MST (Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra), CONTAG (Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura), FETRAF (Federação dos Trabalhadores da Agricultura Familiar, MTST (Movimento dos trabalhadores sem-teto), CPT (Comissão Pastoral da Terra) e Movimentos Indígenas). Mas, destacamos MST, MAB e a CPT que são precursoras da luta por uma pedagogia autônoma que fortaleça a identidade campesina, mas efetivamente o MST.

### **3 A QUESTÃO AGRÁRIA E A INSTITUCIONALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO ENQUANTO PROPOSTA CONCRETA**

Nesta parte do trabalho tentaremos dimensionar o paradigma da educação do campo em sua especificidade. Trazendo um contexto histórico e conceitual da parte que de fato materializa-se no foco da educação e suas contradições existentes na atualidade. Podemos nos referir dessa forma aos protagonismos dos movimentos camponeses e sua luta engendrada no território da emancipação do sujeito do campo, pautado nos conflitos a princípio por condições de trabalho e mais recente por uma educação propriamente do campo para o campo.

O ser humano constrói e, assim transforma sua existência e história, modificando o espaço a partir do território, em uma dialética contínua e ininterrupta. (FERNANDES, 2006). O campo aqui nos sugere um campo de estruturas, o social, o econômico, todavia, analisado sob o ponto de vista da luta camponesa, pelos seus percalços, desafios, vitórias, entre outros. O que não é tarefa fácil por causa de sua pluralidade de tarefas teórico-históricas de aprofundamento, em passos mais ou menos relevantes as proposições sugeridas.

Por isso, é importante entendermos o conceito de campo, delimitando-o para sua melhor compreensão. Assim: o que vem a ser entendido ou definido por campo, camponês e campesino? E outras tantas palavras derivadas que caracterizam um determinado som que nos remete a algo ligado a terra, até em outros momentos ao agrário? Afinal, o campo e o agrário são a mesma coisa? Se não, os que diferenciam?

Dessa forma afirmamos o quanto existe complexidade em tais termos, mas, chegamos ao ponto de indagar que a distância existente entre o conceito e a relação neste caso passa longe de um emparelhamento. O primeiro se relaciona com a agricultura e verdadeiramente voltado a terra como aporte físico, deixando de lado a consideração da existência humana. O segundo, uma máscara do primeiro conceito, estritamente superficial e mais ainda voltado à produção de monoculturas, de mercadorias. Esses conceitos abrangem o território do capitalismo agrário sistematizado pelo próprio agronegócio, apontando a produção intensiva de monoculturas. Já em contraposição, Fernandes (2006) expõe que antes de qualquer coisa o campo é um espaço de vida, onde a possibilidade de leituras diversas é

multidimensional como um tipo de espaço geográfico onde se realiza as dimensões da existência humana.

Essa leitura nos revela olhares diferentes de uma análise do conceito de campo. Para o conceito de agrário, Valverde (1964) apud Ferreira (2002) coloca que o termo “agrário” tem o significado de *ager, agri + colo de colere* = abitar, cultivar, que envolve tanto a distribuição de produtos cultivados e de suas condições de meio, o envolvendo nos aspectos sociais, como regime de propriedade, relações de produção, gêneros de vida, habitat, tipos de habitação e etc. traremos assim esses conceitos como sinônimos, porém, com delimitações históricas que envolvem a terra e o ser humano.

Dessa forma, Fernandes (2006, p.02) afirma que:

O campo pode ser pensado como território ou como setor da economia. O significado territorial é mais amplo que o significado setorial que entende o campo simplesmente como espaço de produção de mercadorias.

A divergência de entendimento aqui reside na principal questão obscurecida pelo setor econômico que subestima o campo dando-lhe o caráter de inferioridade. O “rural” como lugar de aspecto puramente produtivista é considerado como um lugar de negócios, desconsiderando que existem pessoas vivendo nestes espaços que necessitam não só de trabalho, mas principalmente de educação.

O aspecto de inferioridade é só uma das contradições que o agronegócio impõe ao campo. Pronuncia Molina (2012, p.240) que:

[...] o acirramento das contradições e da luta de classes no campo, em função da intensificação da lógica de acumulação de capital no meio rural ocorrido nesse mesmo período histórico, em decorrência da consolidação do agronegócio, que representa uma aliança entre os grandes proprietários de terra, o capital estrangeiro e o capital financeiro.

Assim, a luta de classes no campo é o meio por onde os sujeitos do campo mobilizam-se, unem-se para lutarem por seus direitos historicamente negados, um deles, mais recente na luta, é a educação do campo. Assim, Caldart (2012, p.259) considera que:

A Educação do Campo nomeia um *fenômeno da realidade brasileira atual*, protagonizado pelos trabalhadores do campo e suas organizações, que visa incidir sobre a política de educação desde os interesses sociais das comunidades camponesas. Objetivo e sujeitos a remetem às questões do trabalho, da cultura, do conhecimento e das lutas sociais dos camponeses e ao embate (de classe) entre projetos de campo e entre lógicas de agricultura que têm implicações no projeto de país e de sociedade e nas concepções de política pública, de educação e de formação humana.

Afirmamos assim que uma educação no/do campo é imprescindível para a formação do camponês, uma vez que essa prática é emancipadora e rompe com a lógica capitalista. Negar direitos iguais a esses sujeitos como produtores de seu próprio conhecimento, impondo à educação urbana voltada a exploração da força de trabalho que expulsa os camponeses de suas terras, essa concepção é inconcebível. Para, Fernandes (2004), o sistema capitalista explora e aliena a sociedade afirmando cada vez mais o paradigma do rural e do urbano excluindo os moradores do campo, tradando-os apenas como produtores de alimentos, negando todo e qualquer direito político. Dessa forma, Educação do Campo se confronta com a “Educação Rural”, mas não se configura como uma “Educação Rural Alternativa”:

Não visa a uma ação em paralelo, mas sim à disputa de projetos, no terreno vivo das contradições em que essa disputa ocorre. Uma disputa que é de projeto societário e de projeto educativo (CALDART, 2012, p.14).

Podemos dizer que ambas as formas de educação citadas são contraditórias entre si. Enquanto uma reflete a produção do capitalismo agrário, a outra se manifesta no campo das ações coletivas dos camponeses e da agricultura familiar.

Fernandes (2006) coloca que o agronegócio organiza seu território para a produção de mercadorias, excluindo a existência de pessoas, de vida. Já a dimensão territorial do campesinato organiza o seu território para realização de sua existência, necessitando desenvolver todas as dimensões territoriais. A diferença se expressa na paisagem e pode ser observada nas diferentes formas de organizações de seus territórios. No caso do território camponês uma dessas expressões é a educação, voltada para a ampla e completa formação social.

A legitimação dessa questão em especial, está na base social do movimento camponês e sua história, onde só povos do campo foram expropriados e explorados.

Fernandes (2004) afirma que a dois processos: o social e o educacional, os quais se completam. Trazendo essa ideia para o paradigma da educação do campo encontramos um consenso especificado pelos princípios do território da educação. Sendo assim, Fernandes (2004, p.34) afirma que:

Há dois princípios estruturais do paradigma da educação do campo, o primeiro é a luta contra os velhos e novos gigantes, os latifúndios e suas corporações transnacionais e nacionais do agronegócio, sobe a marca da expropriação, da exploração, da subordinação e da destruição dos territórios camponeses o; o outro está no desenvolvimento dos territórios camponeses, este conflito é indissociável do primeiro; o desenvolver significa conflitar. O conflito é a marca do desenvolvimento territorial do campo brasileiro, pois o capitalismo agrário tenta convencer os incautos de que a agricultura camponesa/familiar é parte do agronegócio.

Sendo assim a luta contra o agronegócio, propriamente contra o capitalismo agrário que é efetivado principalmente pelo sujeito do campo, é parte de uma condição maior e histórica, da educação do campo. Manifestação que é alicerçada pelos movimentos sociais e sua intencionalidade. Parafraseando Molina (2012, p.241).

Trata-se de colocar a realidade nesses diferentes processos educativos como um centro entorno do qual as ciências e outras formas do saber se articulem, para que a realidade possa não ser apenas compreendida e analisada, mas também transformada.

A educação do campo é fruto das mobilizações e reivindicações dos movimentos sociais que vivem do campo, principalmente do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra (MST). Segundo Caldart (2012) esses movimentos lutam por uma política educacional que atendam os anseios e necessidades das comunidades, sendo estas protagonizadas pelas populações camponesas. Esta tem como bandeira, a melhoria na qualidade do ensino que é ofertado aos povos do campo brasileiro, onde o camponês tenha o direito de estudar no lugar onde mora, como também a implantação de propostas educacionais que valorizem a realidade campesina defendida pelos movimentos sociais. Com essas condições as quais nós prendemos inserir nessa discussão, necessitaremos aprofundar o percurso da educação do campo e sua territorialização.

### 3.1 EDUCAÇÃO NEOLIBERAL, AGRONEGOCIO E ALIENAÇÃO

A educação do campo no Brasil desde a década de 1990 vem sendo cada vez mais discutida. Atualmente se projeta em torno de uma teia de relações não só educacionais, mas, principalmente sociais. Para Caldart (2012) essa discussão aponta questões que estão no seio de um mundo em sua grande maioria desfavorecido, negligenciado educacionalmente.

A educação no campo é pautada em uma serie de fatos e momentos históricos, de negação de direitos, sempre atrelado a um fator principal: a questão agrária. A questão propriamente dita está exatamente calcada das dispartidas existente no campo brasileiro, estando envolvida em vários assuntos como: ocupação, produção, educação, conflitos (STEDILE, 2004).

A base desses entraves do campo brasileiro se deve a expansão do agronegócio. Isso revela a luta de classes no campo manifestada pelos movimentos sociais do campo versus os latifundiários do agronegócio.

A manifestação da luta contra o atual modelo hegemônico de produção está em pauta. Essa lógica pretende, a partir da “educação rural”, formar trabalhadores subordinados a lógica do agronegócio. Todavia, existe um movimento que reivindica uma educação do campo de cunho crítico, contestando a educação do agronegócio. No campo, os trabalhadores e trabalhadoras reivindicam uma educação que forme o camponês, a parit de seus saberes inter-relacionados, com disciplinas que o ajudem na vida do campo, como a agroecologia, principal bandeira de luta contra o agronegócio (FERNANDES, 2004).

Para o agronegócio o campo deve ser visto como lugar de produção de alimentos. Pois se no paradigma do capitalismo agrário o campo é obrigatoriamente lugar negócio, ele nega toda e qualquer forma de vida. Desse modo, o sujeito do campo é renegado de sua história, cultura, conhecimento, e os direitos mais fundamentais como a educação (FERNANDES, 2006).

O que acontece nesse sentido é um simples oferecimento de uma educação qualquer no campo, pautada em dados, apenas para retratar que no campo está se combatendo o quadro de pessoas analfabetas ou sugerir que existem poucas pessoas sem acesso a educação de qualidade. Dessa forma,

O simples acesso à escola é condição necessária, mas não suficiente para tirar das sombras do esquecimento social milhões de pessoas cuja existência só é reconhecida nos quadros estatísticos (MEZAROS, 2008).

Esse mesmo fenômeno acontece com as escolas do campo ou a educação do campo. A maioria das escolas do campo que ainda funcionam não tem um projeto de escola do campo, apenas uma sede de escola do campo.

Nesta linha de reflexão, Mészáros (2008, p.11) afirma que o processo de exclusão educacional não se dá mais principalmente na questão do acesso à escola, mas sim dentro dela, por meio de instituições da educação formal.

Isso significa que, os projetos educacionais como um todo fazem referenciais a um modelo capitalista de educação. Não importa para que esteja sendo formado o sujeito, mas, sim, que ele esteja.

Podemos exemplificar como uma situação comum no meio do agronegócio, que as instituições capitalistas do “meio rural”, financiam pesquisas em universidades privadas para o próprio proveito, pesquisas envolvendo transgênicos especificamente voltados para a exportação (CALDART, 2012).

A autora complementa explicando que:

Com esse efeito, o objetivo político dos setores dominantes ao buscarem submeter à educação a sua estratégia política vem sendo combatido principalmente por movimentos sociais, notadamente pelos movimentos próximos ao Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST). (CALDART, 2012, p.584).

Dessa forma, a educação que o agronegócio deseja para os povos do campo, que lutam por um trabalho familiar, uma agricultura familiar é uma educação alienante, onde o sujeito não se reconheça em seus saberes.

Para Mészáros (2008, p.12) o capital:

[...] impõem uma educação para o trabalho alienante, com o objetivo de manter o homem dominado. Já a educação libertadora teria como função transformar o trabalhador em uma agente político.

A educação que poderia ser alavanca essencial para a mudança, tornou-se instrumento daqueles estigmas da sociedade capitalista:

Fornecer os conhecimentos e o pessoal necessário à maquinaria produtiva em expansão do sistema capitalista, mas também gerar e transmitir um quadro de valores que legitima os interesses dominantes (MÉSZÁROS, 2008, p. 12).

Por esse motivo surgiram os movimentos sociais ligados ao campo, empenhados em lutar e serem protagonistas de seu próprio modo de vida e conseqüentemente sua formação.

Sob essa lógica, os movimentos sociais do campo reconhecem, no movimento da educação do campo, um espaço de vida e de resistência, onde camponeses lutam por acesso e permanência na terra e para edificar e garantir um *modus vivendi* que respeite as diferenças quanto à relação com a natureza, o trabalho, a cultura e suas relações sociais (MOLINA, 2012). Organizando assim uma bandeira coletiva de luta por direitos historicamente negados, fortalecidos por um pensamento de coletividade de grupo em movimento.

O que Caldart (2012) firma com essa questão é que no caso brasileiro, as oportunidades de autoconstrução de espaços formativos originais, densos teoricamente e ousados no enfrentamento dos problemas estão circunscritos a determinados movimentos, não configurando um quadro de clara luta de classes no terreno da educação. Isso quer dizer que a pauta de uma educação socialista está longe do seu êxito, pois somente, os movimentos sociais se mantêm nesta bandeira de luta. Por isso, compartilhamos com Caldart (2012), quando afirma que a educação pública somente será de fato pública quando for parte das lutas gerais dos trabalhadores.

Por isso que nesta pesquisa, destacamos as ações do MST em prol da educação do campo. São as mais marcantes, pois dão o verdadeiro sentido do trabalho na formação do ser social e, dialeticamente, promove a verdadeira revolução como forma de alienação a ser superada nas lutas sociais, sem perder de vista a particularidade do campo, recusando as concepções arcaicas da educação rural e da educação para o campo (CALDART, 2012).

Essa questão nos mostra que “a questão da educação do campo é inerente ao desenvolvimento desigual e contraditório do capitalismo. Compreende que a possibilidade de solução do problema educacional está na perspectiva de superação do capitalismo” (FERNANDES, 2006, p. 38).

O capitalismo é incapaz de incorporar a totalidade da vida do campo uma vez que a sua incorrigível lógica está na contramão do processo de distribuição de riqueza. Para Mészáros (2008, p.110):

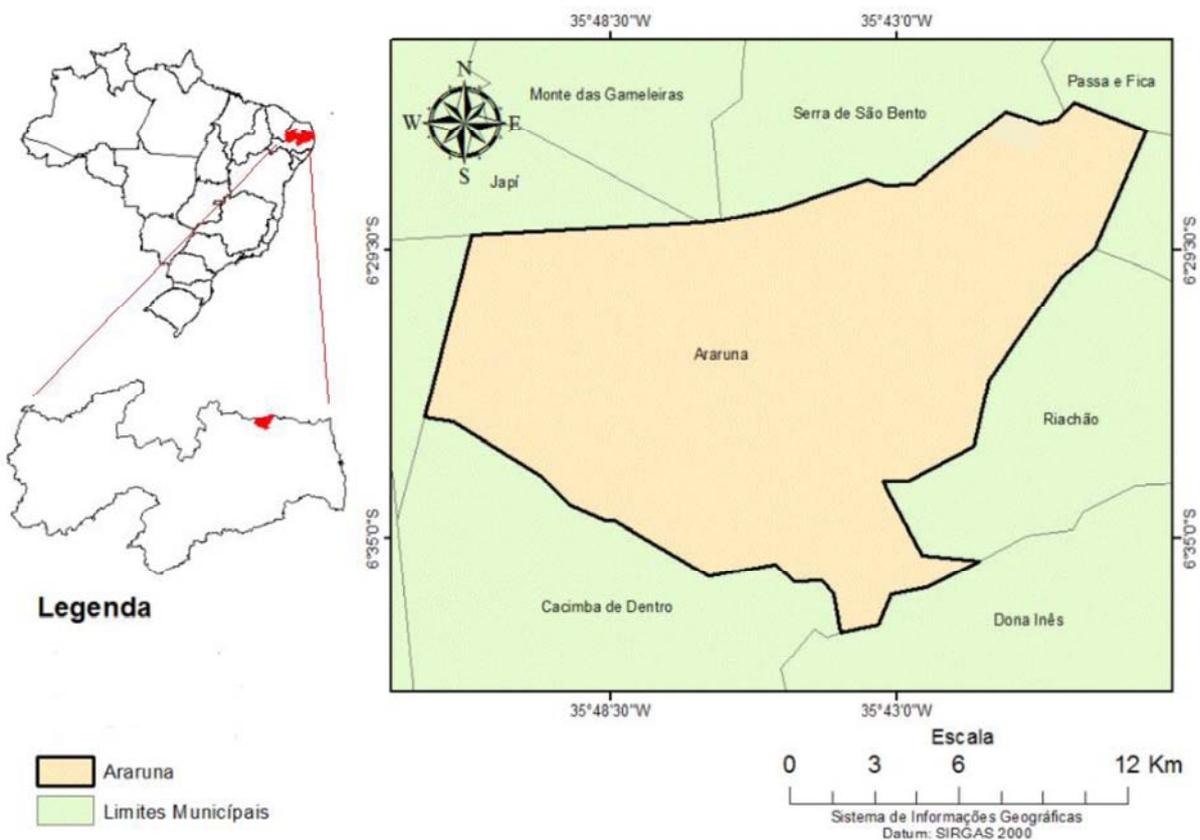
A consciência dos indivíduos sociais que opera nessas relações das alegações concorrentes entre a ordem sócia metabólica estabelecida e sua alternativa hegemônica é, em primeiro lugar, sua consciência da necessidade de instituir com êxito uma alternativa historicamente sustentável à crescente destrutividade do modo de controle socio-reprodutivo do capital.

Dessa forma as condições históricas que o latifúndio e o agronegócio impuseram, a que foram submetidos os povos do campo como a exploração, expropriação, escravidão, negação de direitos como a educação, tornou-se intrínseco a questão do trabalho, materializado nos dias atuais pelos movimentos sociais do campo, diversificados quanto por suas lutas, mais com a bandeira e princípios comuns de igualdade e luta pelos direitos subtraídos, esse conjunto entendido aqui como processo revolucionário, é o combustível rumo uma educação que prescindia as amarras do capital.

#### 4 A EDUCAÇÃO DO/NO CAMPO NO MUNICÍPIO DE ARARUNA/PB.

Segundo dados do IBGE (2017), o município de Araruna localiza-se na microrregião do Curimataú Oriental, distante 165 quilômetros de João Pessoa, capital do estado da Paraíba. O município está incluído na área geográfica de abrangência do semiárido<sup>5</sup> brasileiro e possui dez assentamentos rurais, o que revela se tratar de um território de luta referente a questão agrária nacional. A seguir, como mostra a Figura 1, temos uma representação cartográfica do município de estudo, fazendo assim, referência a delimitação espacial do espaço geográfico analisado.

**Figura 01** – Representação cartográfica do município de Araruna/PB.



<sup>5</sup> O semiárido ocupa uma extensão total de 982.563,3 km<sup>2</sup>. Dessa área, a Região Nordeste concentra em torno de 89,5%, abrangendo a maioria dos estados nordestinos, A Região Semiárida foi delimitada com base na isoietta de 800 mm, no Índice de Aridez de Thorntwaite de 1941 (municípios com índice de até 0,50) e no Risco de Seca (superior a 60%). A hidrografia é pobre, As condições hídricas são insuficientes para sustentar rios caudalosos que se mantenham perenes nos longos períodos de ausência de precipitações. (IBGE, 2017)

**Fonte:** <http://www.sinageo.org.br/2016/trabalhos/9/9-328-1673.html>. Acesso em 28/11/17.

**Org:** Sistemas de Informação Geográficas. Datum: SIRGAS 2000.

O quadro 1 a seguir, mostra a lista dos assentamentos rurais do município de Araruna/PB, enfatizando o nome, número de famílias, área e a fundação, com destaque aos assentamentos analisados nessa pesquisa.

**Quadro 1** – Assentamentos do município de Araruna/PB – Atualização: 21/08/2017

<b>Assentamentos</b>	<b>Nº Famílias</b>	<b>Área (há)</b>	<b>Fundação</b>
Calabouço	24	486.3115	26/11/ 1986
<b>Alto Grande</b>	<b>47</b>	<b>430</b>	<b>02/12/1996</b>
Umburana da onça	25	535	19/11/1997
Limão	40	410	08/05/1998
Frei Damião	6	210.378	21/12/1998
<b>São José</b>	<b>25</b>	<b>424</b>	<b>28/12/1998</b>
Padre Luiz	33	566	28/10/1999
<b>Serra Verde</b>	<b>28</b>	<b>100</b>	<b>04/03/1993</b>
Carnaúba	49	241.571	04/03/1993
<b>Varelo de Cima</b>	<b>17</b>	<b>165.640</b>	<b>04/03/1993</b>
<b>Total</b>	<b>294</b>	<b>1.106.166</b>	

**Fonte:** Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária – INCRA (2017)

**Org:** SIMÕES FILHO, Aníbal.

Metodologicamente, para realização de nossa análise, coletamos dados pesquisados no site do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA). Dentre os dez assentamentos do município, estudamos os quatro com destaque em amarelo no Quadro 1: Assentamento Alto Grande, Varelo, Serra Verde e São José, ambos localizados na zona rural no município de Araruna/PB.

Em seguida, como mostra o quadro 2 na página seguinte, enfatizamos especificamente as escolas analisadas neste trabalho, ou seja, nosso recorte espacial. O Quadro 2 mostra o número de estudantes e professores nas respectivas escolas rurais, uma importante interlocução durante as análises de nossa pesquisa.

Esses dados impactam de forma direta na vida do campo e das escolas do campo. Observem que no Quadro 2, o Assentamento Varelo de Cima, possui 17 famílias assentadas e, contraditoriamente, apenas 1 professor e somente 06 estudantes. Em entrevista com o único professor da escola Nossa Senhora da Luz, localizada no Assentamento Varelo de Cima, o professor informou que ainda está

concluindo o Curso de Pedagogia e, mesmo não possuindo a formação completa, ministra as aulas no assentamento.

**Quadro 2** – Número de alunos e professores (2017).

Nome do Assentamento	Escolas Pesquisadas	Nº de alunos	Nº de professores	Turno de funcionamento
Serra Verde	E.M.E.F. Serra Verde	16	02	Tarde
Varelo	E.M.E.F. N. Senhora da Luz	06	01	Manhã
Alto Grande	E.M.E.F. São Luís	19	02	Manhã
São José	E.M.E.F. São José	16	02	Tarde

**Fonte:** Dados do censo escolar municipal (2017)

**Org:** Secretaria municipal de educação de Araruna/PB.

Questões como o fechamento de escolas do campo, a redução do número de alunos e de comunidades rurais com escolas, ou as condições de funcionamento destas escolas, bem como a distância percorrida pelos estudantes, são pontos que também merecem reflexão, mas que diante de nossas limitações, não conseguimos avançar.

#### 4.1 ANÁLISE DAS ENTREVISTAS E DAS ESCOLAS VISITADAS

Nossa metodologia em campo fundamentou-se, além do trabalho de campo, nas entrevistas semiestruturadas com professores, lideranças políticas dos respectivos assentamentos e a única gestora responsável pela coordenação das quatro escolas, cada qual localizadas nos quatro assentamentos analisados: Varelo, Alto Grande, Serra Verde e São José.

Dos oito professores entrevistados, três ainda estavam concluindo o curso de pedagogia<sup>6</sup>. Dois tinham especialização em pedagogia, mais ambos não possuíam formação específica na área<sup>7</sup>.

Perguntamos se os professores eram assentados. Dois deles responderam que eram, e os demais moravam na “rua”, fazendo referência a zona urbana do município de Araruna/PB. Essas contradições da realidade, onde os professores do campo são os professores da cidade enfraquece a concepção de escola do campo.

<sup>6</sup> Destacamos que o curso em questão não possui a habilitação adequada para atuação profissional dos professores no campo. Trata-se de um curso de pedagogia urbano tradicional.

<sup>7</sup> Somente a Universidade Federal da Paraíba, Campus I, oferece quatro cursos superiores específicos em licenciaturas do campo como, por exemplo, a de pedagogia voltado a educação do campo.

Evidenciamos nas entrevistas com os professores envolvidos que a atual realidade nas escolas do campo reforça nossa leitura geográfica e crítica que o sistema educacional formal impacta negativamente na vida dos trabalhadores/as do campo.

Esse cenário conflituoso pode ser esclarecido por Arroyo (2006, p.115),

[...] realidade que enfraquece a escola do campo são os fracos vínculos que têm o corpo de profissionais do campo com as escolas do campo. Não é um corpo nem do campo, nem para o campo, nem construído por profissionais do campo. É um corpo que está de passagem no campo e quando pode se liberar sai das escolas do campo. Por aí não haverá nunca um sistema de Educação do Campo! Isso significa dar prioridade a políticas de formação de educadores. Elaborar políticas de concursos diferenciados? Políticas de formação diferenciadas? Políticas de contratação diferenciadas? Não podemos continuar com essa configuração de educadores do campo desvinculados do campo. Os vínculos de trabalho entre escolas do campo, sistemas de Educação do Campo e profissionais do campo são decisivos para a conformação da Educação do Campo.

Nas escolas visitadas constatamos que o ensino básico é o único oferecido, correspondendo do pré-escolar, ao 5º ano do ensino fundamental. Assim, a infância na escola do campo no município de Araruna/PB possui uma vida muito curta, uma vez que concluído esse período, os estudantes que queiram dar andamento nos estudos, são obrigados a procurar escolas urbanas.

A adolescência praticamente não é reconhecida, uma vez que os estudantes se inserem precocemente no mercado de trabalho, e a juventude se identifica com a vida adulta muito rápida.

Todas as escolas analisadas são multisseriadas, ou seja, em uma única sala de aula existem vários níveis de escolaridades simultaneamente. Este fato, em nossa compreensão, enfraquece o aprendizado, uma vez que os conteúdos e as propostas educativas específicas para cada nível de escolaridade se misturam, atrapalhando o aprendizado de cada estudante e dificultando ainda mais o trabalho adequado dos professores/as.

Segundo Arroyo (2006, p.200):

Temos que superar a reação tão frequente contra as escolas multisseriadas. As escolas do campo não são multisseriadas. São mult-idades. Que é diferente! Os educandos estão em Múltiplas idades. Múltiplas temporalidades. Temporalidades éticas, cognitivas, culturais, indenitárias.

É com diversidade de temporalidades que trabalha a escola do campo. Essa crítica é base de um discurso que já vem empregada na educação sobre as salas de aula mult-idades. Isto é, a educação parte do conhecimento de cada aluno e esse conhecimento é transmitido.

Classificar a escola do campo como multisseriada leva a uma visão sempre negativa e a tendência dos professores a organizar a escola por séries apesar de terem idades tão diferentes. Leva a recortar os conhecimentos: “agora trabalho o conteúdo da primeira série, agora com vocês o da segunda...” Isso é um caos! ... (ARROYO, 2006, p.114-115).

Segundo Munarin (2006, p.26): “nossa ação de reorientação está mais voltada para uma forte agenda de formação de professores, ou uma nova dinâmica escolar, um novo jeito inovador de lidar com as conhecidas classes multisseriadas” Em nossa compressão não se trata de denominar o que é mais importante e sim, trabalhar com as dificuldades de ambas, e tirar o melhor dessas experiências. Em duas das quatro escolas que foram pesquisadas, quando perguntamos sobre qual a principal dificuldade em lecionar em escolas de assentamentos rurais, a resposta foi a multisseriação das salas.

Segundo um dos professores entrevistado durante nosso trabalho de campo, o entrevistado acrescenta:

A principal dificuldade são as salas multisseriadas com diferentes idades, e com aprendizados diferentes e níveis de consciência diferente. Sou professor daqui a pouco tempo. Quando cheguei não sabia nem como fazer isso, o que me ajudou muito foi o livro didático (Professor/a M.R.A, trabalho de campo, 2017).

Observamos o quanto a educação destinada para o campo está caminhando em passos curtos diante da realidade. Ainda é carente em conteúdos críticos, sendo pautado apenas numa concepção educacional tradicional/urbana, fundamentada no raciocínio do livro didático que é deslocado da realidade local, sendo este, o único fundamento metodológico responsável pelo conteúdo.

Sabemos que o livro didático é um instrumento pedagógico e metodológico tradicional e importante, que há tempos vem auxiliando professores e estudantes rumo ao aprendizado. Todavia, como pensar um livro didático que contemple toda heterogeneidade de saberes no campo? Como fazer do livro didático um

instrumento que supere o tradicionalismo e não engesse a produção do conhecimento? As respostas dessas questões talvez estejam no próprio campo e os responsáveis pela promoção da educação rural, talvez ainda não tenham conseguido enxergá-las. A seguir, como mostra a Figura 2, pode-se observar a *Coleção Girassol* utilizada nas escolas do campo no município de Araruna/PB.

**Figura 2** – Exemplos da coleção de livro didático das escolas visitadas.



**Fonte:** Pesquisa de campo, (2017).

**Autor:** SIMÕES FILHO, Aníbal.

Os livros didáticos apresentados na Figura 2, segundo os professores entrevistados, ajudam na preparação das aulas e no conteúdo programático. Porém, trabalhar com um livro didático no campo, que possui como título o nome girassol e, sendo esta uma cultura agroexportadora, não alimentar, que é utilizada como propaganda do agronegócio e, que, sobretudo na Paraíba, entre os anos de 2008 e 2012 suplantou o Programa Nacional de Produção e Uso do Biodiesel – PNPB<sup>8</sup> da Petrobrás Biocombustíveis, este fato, em nossa compreensão inviabiliza pensar a escola do campo como um lugar de transformação, emancipação e desalienação da classe trabalhadora do campo.

O campo aqui em questão não é o campo da monocultura do girassol que expropria, e subordina trabalhadores/as a lógica do agronegócio. Sabemos que o girassol não é uma cultura tradicionalmente produzida em áreas de produção de comida, que no caso brasileiro são os assentamentos rurais. Historicamente esta

<sup>8</sup> Sobre este tema pesquisar em QUEIROZ, T. L. B. de. **Produção de Agrodiesel na Paraíba: avanço do agronegócio das oleaginosas, movimentos sociais e Soberania Alimentar.** Dissertação (Mestrado) – UFPB/CCEN. João Pessoa, 2012.

cultura sempre foi produzida de forma intensiva, sob a figura da agricultura patronal, aquela que expropriou terras de trabalhadores de suas terras com a modernização dolorosa da agropecuária brasileira entre as décadas de 1960 a 1980 e, que agora está sendo ensinada no campo paraibano. Essa proposta, no entanto, é antagônica a agricultura familiar/camponesa e conseqüentemente contrária ao paradigma da educação do/no campo.

Onde as escolas do campo estão integradas com a participação dos movimentos sociais e entidades sociais do campo, estas recebem certo apoio dos próprios movimentos. Esse fato é uma das características das escolas analisadas nesta pesquisa. Ambas recebem apoio da Comissão Pastoral da terra (CPT) e também do MST. Entretanto, segundo nossas entrevistas realizadas com lideranças dos assentamentos analisados, a atuação desses movimentos não está focada diretamente na educação do campo, uma vez que os problemas enfrentados pelos assentamentos de trabalhadores rurais na Paraíba são muitos. Podemos destacar a falta de acompanhamento técnico na agricultura, a falta de recursos e financiamentos e, a falta de projetos específicos para os assentamentos como: a falta de água, o problema do lixo, e a educação do campo.

De acordo com nossas entrevistas: “eles vem aqui, falam umas coisas, mais a gente não entende, eles falaram em ensinar a construir uma horta, mais como fazer, se os bichos entram e comem tudo, só isso” (Professor L.M. Trabalho de Campo, 2017). Assim, pode-se perceber que as próprias lideranças não enxergam que construir uma horta, cuidar para que nenhum animal coma o cultivo, esse processo significa educação do/no campo.

De acordo com o que analisamos até o momento faremos nossas as palavras de Arroyo (2006, p.116), onde este autor retrata de forma direta uma realidade que nos deparamos, e que pode ser encontrada em muitos mais lugares. Dessa forma ele afirma que:

A escola é do município. A diretora é do município. As professoras são do município conseqüentemente é uma escola organizada em outras lógicas. Estas são tensões muito sérias que precisam ser pesquisadas. Para terminar mais uma pergunta: que contribuições da tradição camponesa, dos processos de formação de sujeitos do campo podem ajudar no avanço da teoria educativa? Estou colocando isso no campo da teoria educativa. Tudo que foi falado aqui sobre o papel dos movimentos sociais na configuração de novos sujeitos tem que ser assumidos pela teoria pedagógica.

As fotografias a seguir mostram uma visão parcial da área física das escolas em questão:

**Figura 3 - E.M.E.F. SERRA VERDE**  
Assentamento Serra Verde



**Figura 4 - E.M.E.F. N. SENHORA DA LUZ**  
Assentamento Varelo



**Figura 5 - E.M.E.F. SÃO LUÍS**  
Assentamento Alto Grande



**Figura 6 - E.M.E.F. SÃO JOSÉ**  
Assentamento São José



**Fonte:** Trabalho de Campo, 2017.  
**Autor:** SIMÕES FILHO, Anibal.

Em nossa pesquisa nas quatro escolas analisadas, como pode ser visto nas figuras 3, 4, 5 e 6, nos deparamos com situações inadequadas que atrapalham o trabalho dos professores/as e estudantes. Dessas condições podemos observar duas

formas distintas de um mesmo problema, em parte a estrutura física/estrutural das escolas o que prejudica a relação ensino-aprendizagem. Apesar dessas formas serem distintas, se complementam no objetivo geral de compreender o estado da arte da educação do campo nessas localidades.

As escolas em geral possuem a mesma estrutura física, com duas salas, banheiros, cozinha e dispensa. Não existem espaços de lazer à não ser o próprio campo, que rodeia a escola. Essa questão segundo um dos professores da Escola Serra Verde, no Assentamento com o mesmo nome, demonstra uma preocupação. Segundo o professor:

É muito perigoso as crianças brincarem fora da sala de aula, tem muito bicho e cobra. Outro dia eu matei uma cobra dentro do banheiro. A gente tem de ficar olhando e pedindo pra ter cuidado, se tivesse um muro iria ajudar bastante (Professor L. M, Trabalho de Campo, 2017).

Por essa ótica observamos que as condições de trabalho e aprendizagem, que já são difíceis devido as inadequadas condições físicas e estruturais das escolas, são agravadas por outros fatores. Essas especificidades entendemos como “educação do campo” e, como as escolas do campo estão sendo implantadas fora dessa realidade, o que deveria ser um aprendizado, torna-se um problema. Poderia se discutir o problema das cobras e outros animais invadirem/ocuparem a escola e, assim, trabalhar essa questão da realidade.

O espaço físico nas salas é reduzido e mistura-se apenas com alguns pouco elementos matérias como: quadro, cadeiras e uma estante de livros. Não existe nenhum equipamento de áudio, vídeo ou informática em ambas as escolas analisadas. As avaliações e provas são copiadas em mimeógrafos, equipamento alias que está em desuso a muito tempo nas escolas do Brasil, pois se tornou obsoleto e foi substituído pelo computador. As salas de aula são muito quentes e não possuem sequer ventiladores.

Essa realidade foi observada durante nosso trabalho de campo realizado entre os meses de setembro, outubro e novembro deste ano, onde realizamos grande parte do dialogo com professores e lideranças dos assentamentos, como é mostrado nas fotografias a seguir.

**Figuras 7 - E.M.E.F. SERRA VERDE**  
Assentamento Serra Verde

**Figura 8 - E.M.E.F. SÃO LUÍS**  
Assentamento Alto Grande



**Fonte:** Trabalho de Campo, 2017.  
**Autor:** SIMÕES FILHO, Aníbal.

Conforme podemos observar nas Figura 7 e 8, entrevistamos os professores/as da escola. Nas entrevistas, foram analisadas quais os principais problemas, que na opinião dos entrevistados, compareciam nas escolas. Quando questionamos sobre as dificuldades em lecionar em escolas do campo, a questão colocada foram as salas de aulas com muitas séries em um mesmo espaço físico, ou seja, o multiseriamento. Esse fato aliás, foi majoritariamente colocado por todos os outros professores, das outras escolas analisadas.

Outro ponto colocado na entrevista que nos chamou bastante atenção foi a falta de interesse dos pais em saber como anda a educação dos seus filhos. Segundo uma das professoras entrevistadas, “os pais não se preocupam se o filho está estudando ou não” (Entrevista, Trabalho de Campo, 2017). Desse modo, sem a integração da escola com a família, ao que parece, a escola do campo torna-se um espaço vazio, onde os pais enxergam a possibilidade de poderem “trabalhar na roça” e terem onde deixar os filhos. Muitos trabalhadores também enxergam nesse contexto, uma possibilidade de alimentarem seus filhos, uma vez que a merenda seja uma realidade.

Em se tratando em realidade, chamamos a atenção a uma questão que julgamos fundamental em nossa análise. A falta de água, o que prejudica qualquer possibilidade em torno da educação do campo nas escolas do campo. Como pensar em educação do campo, em áreas semiáridas, se esse tema não é prioridade? Essa questão é sem dúvidas, um dos maiores problemas encontrados nas escolas que

analisamos durante nossa pesquisa. Isto é, a questão do uso da água na escola e sua precariedade. Segundo um dos professores da escola Serra Verde, no Assentamento Serra Verde:

Antes não tinha cisterna aqui, as crianças não tinham água para beber e a água que tinha em um tanque só vivia cheia de bicho morto. Mas agora chegou uma nova, e ficou melhor (Professor, M.G. P. Trabalha de Campo, 2017).

Também destacamos outro problema bastante grave que acontece nas escolas analisadas, que segundo os professores refere-se aos furtos. De acordo com os entrevistados, esse tipo de violência já acontece há algum tempo em pelo menos duas das escolas investigadas. A própria professora da escola São Luiz, no Assentamento Alto Grande afirma que: “essa escola já foi roubada duas vezes. Eles levam tudo, inclusive a merenda” (Professor, J.P. Trabalho de Campo, 2017). Fatos como esses, infelizmente ocorridos no campo paraibano são lamentáveis. Não pelo fato de estarem furtando a escola do campo, o que já consideramos um acontecimento muito lamentável. Todavia, o fato de estarem “roubando” comida de uma escola do campo, onde o campo é compreendido como produtor de alimentos nos revela o quão o latifúndio e a concentração da terra e riqueza no campo é perverso.

Nas fotografias a seguir, podemos observar as condições físicas em sala de aula nas quatro escolas analisadas em nossa pesquisa, bem como seus estudantes.

**Figuras 09** – Escola São Luiz  
Assentamento Alto Grande



**Figura 10** – Escola São José  
Assentamento São José



**Figura 11** – Escola N. Senhora da Assentamento Varelo



**Figura 12** – Escola Serra Verde Assentamento Serra Verde



**Fonte:** Pesquisa de campo (2017)  
**Autor:** SIMÕES FILHO, Anibal.

Podemos observar como mostra a Figura 9 na página anterior que, apesar da sala de aula ser pequena, verificamos uma razoável quantidade de livros organizados na estante junto a um globo geográfico. Os estudantes mais novos ficam distribuídos a esquerda e os mais velhos a direita. Na Figura 10, apesar de esvaziada, os estudantes estão usando fardamento e a sala é clara e arejada. Na Figura 11, podemos observar um grupo de estudantes realizando uma atividade no chão, em separado dos demais, uma vez que estão trabalhando um conteúdo em específico dos restantes que não podem ser observados na fotografia. Finalmente, na Figura 12, podemos observar algumas representações cartográficas e alguns desenhos. Também é nítido a divisão das séries.

Contudo, e apesar das dificuldades estruturais que observamos, reiteramos que o principal obstáculo que identificamos na educação do campo nas escolas rurais dos assentamentos do município de Araruna/PB, vai além destas questões físicas. Sabemos que, como mostra a pesquisa de Oliveira (2010), em se tratando das escolas não formais ou itinerantes dos acampamentos de reforma agrária do MST, a infraestrutura das escolas analisadas nesta pesquisa é infinitamente superior e, contraditoriamente, a perspectiva do aprendizado político e crítico nas escolas do movimento é inversamente proporcional.

Na Paraíba, a realidade das escolas do campo em áreas de assentamentos rurais possivelmente é ainda mais precária das aqui destacadas. Mesmo assim,

nesta pesquisa, a educação do campo, no campo e para o campo, continua sendo um paradigma!

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nossa pesquisa procurou avançar diante das contradições e dos problemas que a educação destinada ao espaço agrário do município de Araruna/PB está inserida atualmente. Para isso, partimos de dentro do conflito educacional existente nas escolas localizadas nos assentamentos rurais. Esta análise nos permitiu enxergar o quanto é distante o verdadeiro sentido da educação do campo na Paraíba e, sobretudo, nas escolas dos assentamentos rurais do município de Araruna/PB.

Também, pudemos avançar nas contradições pelo o qual o espaço agrário paraibano se consolidou como uma estrutura concentrada na forma de latifúndio improdutivo que historicamente expropriou os camponeses de seus territórios, levando consigo sua educação. Essa análise nos possibilitou enxergar que a questão agrária não se trata apenas da distribuição de terras para a realização da reforma agrária. Incluímos aqui, a luta pela soberania alimentar, pelo o acesso a água, pelo o fim do agronegócio e principalmente, a luta por uma educação do/no campo.

Sendo assim, verificamos que na Paraíba, existem movimentos sociais e entidades de classe que protagonizam uma luta contestadora não só pela democratização do acesso à terra e a água, mais também uma luta contra o agronegócio e a favor de uma educação que atenda as necessidades daqueles sujeitos que no campo trabalham e há tempos resistem ao avanço do capitalismo agrário.

Constatamos que existe um limite histórico em torno da educação no campo e para o campo. Esse conflito é resultado da luta daqueles que entendem o campo como um lugar de negócio e, portanto, os trabalhadores/as que ali vivem não necessitam de educação. Versus os que enxergam o campo como um lugar/território de produção de comida/alimentos e, portanto, espaço de vida.

Desse modo, conseguimos mostrar que o paradigma da educação rural se desmancha pelo ar diante do paradigma da educação do campo. Todavia, as escolas analisadas nos revelam que do modo como está posto a estrutura neoliberal educacional dominante, os problemas da escola do campo continuaram contribuindo para o processo de alienação de trabalhadores/as para o mercado agroindustrial.

Desse modo, pudemos constatar que a política educacional no campo se desenvolve de maneira desigual no território e os problemas enfrentados vão das questões mais simples como investimentos e condições físicas e estruturais das escolas, as mais complexas como material humano comprometido com a educação do/no campo, falta de água e saneamento básico, formações que não prepara o professor/educador para as especificidades do campo, muito menos em turmas multisseriadas, entre outras.

Sobre este ponto, foi unânime a reprovação desta metodologia de educar conteúdos de diversos níveis e graus de ensino a diversos níveis de maturidade e conhecimento intelectual. Contraditoriamente, é assim que os responsáveis pela implantação da educação institucionalizada pensam a educação do campo, o que nos revela a necessária luta pela educação do/no campo.

A falta de qualificação adequada dos professores é outra questão importante. Não queremos mostrar que os professores não representam os sujeitos do campo, mais sim que a falta de afinidade e conhecimentos específicos revelam que não se trata da capacidade do professor em ensinar, mas da falta de conteúdo crítico específico que durante seu processo de formação acadêmico lhe foi negado, uma vez que o curso pelo qual ele foi formado, não o qualifica para ser professor do/no campo.

Portando, acreditamos que a educação do campo pode ser uma realidade que traga melhorias significativas para a vida dos camponeses, indígenas, quilombolas, mulheres camponesas, sem terras, entre outros. Todavia, a educação do campo como está posta atualmente é incapaz de transformar a escola do campo em um lugar de transformação social, uma vez que inexistente educação adequada para esse processo.

Finalmente, acreditamos que os movimentos sociais, com suas diversas bandeiras de lutas, devem continuar sua batalha pela educação do campo, e nós estudantes, pesquisadores/as e professores/as também devemos prosseguir continuamente na luta incansável por uma educação que prescinda para além do capital.

## REFERÊNCIAS

ANDRADE, Manuel Correia de. **A questão do território no Brasil**. São Paulo: Editora Hucitec, 1995.

ARROYO, Miguel Gonzalez. A escola do campo e a pesquisa do campo: metas. **Educação do campo e pesquisa: questões para reflexão**. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, p. 103-116, 2006.

BRASIL. **Diretrizes curriculares nacionais gerais da educação básica**. Ministério da Educação. Secretaria da educação básica. Brasília, 2013.

\_\_\_\_\_. **Legislação Educacional de 2003 a 2010**. Brasília. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me4727.pdf> \_ Acesso em: 12/11/17

CALDART, Roseli Salete (org.) **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Expressão Popular, 2012.

\_\_\_\_\_. Roseli Salete. **Pedagogia do Movimento Sem Terra: escola é mais do que escola**. Petrópolis: Vozes, 2000.

CAUME, David José. **O MST e os assentamentos de reforma agrária: a construção de espaços sociais modelados**. Passo Fundo: Ed. Universidade de Passo Fundo: Goiânia: Ed. Da Universidade Federal de Goiás, 2006.

COUTINHO, Adelaide Ferreira; CAVALCANTE Cacilda Rodrigues. **Questão agrária, movimentos sociais e educação do campo**. Curitiba, PR; editora CRV, 2012.

DICIO. **Dicionário Online da Língua portuguesa**. Disponível em: <<https://www.dicio.com.br/agrario/> Acesso em: 30/10/2017. 2017.

FERNANDES, Bernardo Mançano. Os campos da pesquisa em educação do campo: espaço e território como categorias essenciais. MOLINA, Mônica. **A pesquisa em Educação do Campo**. Brasília: Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária, 2006.

\_\_\_\_\_. Bernardo Mançano; MOLINA, Mônica Castagna. O campo da educação do campo. **Por uma educação do campo: contribuições para a construção de um projeto de educação do campo**. Brasília: Articulação Nacional "Por Uma Educação do Campo", p. 53-91, 2004.

FERREIRA, Darlene Aparecida. **Mundo rural e geografia: geografia agrária no Brasil, 1930-1990**. São Paulo: Unesp, 2001.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

\_\_\_\_\_. Paulo. **Política e educação: ensaios / Paulo Freire**. São Paulo: Cortez, 2001.

GOHN, Maria da Glória. **Movimentos sociais na contemporaneidade**. Revista Brasileira de Educação v. 16 n. 47. 2011, p. 333-512.

IBGE. **Informações gerais sobre o município de Araruna- Paraíba**. Disponível em: <<https://cidades.ibge.gov.br/xtras/temas.php?lang=&codmun=250100&idtema=16&search=paraiba|araruna|sintese-das-informacoes>> Acesso em: 20/09/2017

INCRA- Instituto nacional de colonização e reforma agrária. Diretoria de gestão estratégica – DE. Coordenação-geral de monitoramento e avaliação da gestão. DEA. **Superintendência Regional Paraíba - Assentamentos - Informações Gerais**. Disponível em: < <http://www.incra.gov.br/pb>> Acesso em: 10/04/2016.

LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. São Paulo: Atlas 2003.

LDB. **Lei de diretrizes e bases da educação nacional**. – Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2017.

MDA, **Ministério do Desenvolvimento agrário**. Governo Federal. Disponível em: <<http://www.incra.gov.br>> Acesso em: 14/10/17.

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

MIRALHA, Wagner. **Questão agrária brasileira: origem, necessidade e perspectivas de reforma hoje**. Revista Nera, n. 8, p. 151-172, 2012.

MOLINA, Castagna, M. **Educação do campo e pesquisa: questões para reflexão**. In: MOLINA, M.(org). Brasil. Ministério do Desenvolvimento Agrário. Educação do campo e pesquisa: Questões para reflexão. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, p.9-14.2006.

\_\_\_\_\_. Mônica Castagna. **Educação do Campo: novas práticas construindo Novos territórios** In: ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel; MARTINS, Maria de Fátima Almeida. Tempo escola e tempo comunidade: territórios educativos na educação do campo. Belo Horizonte: Autêntica, p. 239-249, 2012.

MUNARIM, Antônio. Elementos para uma política pública de Educação do Campo. **MOLINA, Mônica. Educação do campo e pesquisa: questões para reflexão.** Brasília, DF: Ministério do Desenvolvimento Agrário, p. 16-27, 2006.

\_\_\_\_\_. Antônio. **Trajetória do movimento nacional de educação do campo no Brasil.** São Paulo. vol. No.01, GT-03: Movimentos Sociais e Educação, 2008.

OLIVEIRA, Alexandra Maria. **Campesinato, ensino de geografia e escolas do campo o conhecimento geográfico como um saber de conjunto.** Espaço e tempo São Paulo, nº30 GEOUSP p.62-75, 2011.

OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino de. (Org.) **Para onde vai o ensino de geografia?** 9. ed.3º reimpressão - São Paulo: Contexto, 1989.

\_\_\_\_\_. Ariovaldo Umbelino de. Geografia agrária: perspectivas no início do século XXI. **O campo no século XXI: território de vida, de luta e de construção da justiça social.** São Paulo: Casa amarela, p. 27-64, 2004.

OLIVEIRA, Mara Edilara Batista de. **Terra, Trabalho e Escola: a luta do MST por uma educação do/no campo na Paraíba.** Dissertação (Mestrado) – UFPB/CCEN. João Pessoa, 2010.

PRONERA. **Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária.** Brasília-DF, Ministério do Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

QUEIROZ, T. L. B. de. **Produção de Agrodiesel na Paraíba: avanço do agronegócio das oleaginosas, movimentos sociais e Soberania Alimentar.** Dissertação (Mestrado) – UFPB/CCEN. João Pessoa, 2012.

SOUZA, Maria Antônia de. **Educação do campo, desigualdades sociais e educacionais.** Educação & Sociedade, Campinas, Brasil. v. 33, n. 120, pp.745-763, 2012.

STEDILE, João Pedro (org.) **A questão agrária no Brasil: O debate tradicional – 1500-1960**. São Paulo; Expressão Popular, 2011.

\_\_\_\_\_. João Pedro(Org.). **A Questão Agrária No Brasil: O Debate Na Década de 1990**. São Paulo: Expressão Popular, 2013.

VENDRAMINI, Célia Regina. Educação e trabalho: reflexões em torno dos movimentos sociais do campo. **Cad. Cedes, Campinas**, v. 27, n. 72, p. 121-135, 2007.

## ENTREVISTA COM O DIRETOR, GESTOR E/OU LIDERANÇA DOS ASSENTAMENTOS ANALISADOS

1. Nome do assentamento?
2. Quantidade de alunos da escola do assentamento?
3. Data de fundação da escola? Quantos anos tem?
4. Quantidade de professores? São assentados?
5. Quantos cômodos tem a escola?
6. Tem biblioteca?
7. O livro didático usado é específico para o campo?
8. Materiais audiovisuais?
9. Quantidade de funcionários que trabalham na escola?
10. A escola trabalha com turmas multisseriadas?
11. A escola tem projeto político e pedagógico?
12. Ao qual movimento ou grupo pertence o assentamento? Ex: MST, CPT, MAB e etc. Eles oferecem alguma formação para o assentamento como um todo?
13. O calendário é o mesmo das outras escolas do município?

## ENTREVISTA COM OS PROFESSORES DAS ESCOLAS ANALISADAS

1. Você possui formação superior? Qual?
2. Você é ou já foi assentado?
3. Quais os principais desafios que você encontra em lecionar nas escolas do campo?
4. Você entende o que é educação do campo?
5. Há quanto tempo trabalha na escola?
6. Em que tipo de vínculo empregatício trabalha? Ex: concursado, contratado etc.
7. Quais as dificuldades de lecionar em escolas do campo?

## ANEXO A

## DADOS INFORMADOS NO CENSO ESCOLAR DA EDUCAÇÃO BÁSICA DE ARARUNA - 2017

Nº	ESCOLA/ CRECHES DE ARARUNA-PB	TOTAL DE MATRÍCULAS DE ESCOLARIZAÇÃO	ATIVIDADE COMPLEMENTAR NUE	TOTAL DE M. DE AEE	TOTAL DE DE PROFESSORES	TOTAL DE AUXILIAR/ASSISTENTE EDUCACIONAL	TOTAL DE MONITORES DE ATIVIDADE COMPLEMENTAR	TOTAL DE ALUNOS/ TRANSPORTE ESCOLAR	LOCALIZAÇÃO/ ZONA DA ESCOLA	ÁREA DE ASSENTAMENTO
01	PRE-ESCOLAR BRANCA DE NEVE	37			02	02		04	URBANA	
02	EMEF. BEZERRA DE MENEZES	17			01	01		05	URBANA	
03	EMEF. JOSE T. MARANHÃO	144	114		09	01	05	16	URBANA	
04	EMEF. JOAO MOREIRA SOARES	332	119	08	19		05	67	URBANA	
05	EMEF. M.S.C.DE MIRANDA	120	85		07	01	05	01	URBANA	
06	EMEF. LUIZ TARGNO MOREIRA	16			01			16	RURAL	
07	EMEF. MARIA DE LOURDES MARTINS	18			02				RURAL	
08	EMEF. EM TIMBAUBA	32			02			08	RURAL	
09	EMEF. SANTOS DUMONT	20			02			03	RURAL	
10	EMEF. MANOEL SOARES SOBRINHO	29			02			18	RURAL	
11	EMEF. EM SAO JOSE	16			02			01	RURAL	SIM
12	EMEF EM SERRA VERDE	16			02				RURAL	SIM
13	EMEF. SAO LUIS	19			02			03	RURAL	SIM
14	EMEF. EM BOA VISTA	30			03			02	RURAL	
15	EMEF. JOSE FRANCISCO DE LIMA	88	50		07		05		RURAL	
Nº	ESCOLA /	TOTAL DE	ATIVIDADE	TOTAL DE	TOTAL	TOTAL DE	TOTAL DE	TOTAL DE	LOCALIZAÇÃO	ÁREA DE

	CRECHES DE ARAUNA- PB	MATRICULAS DE ESCOLARIZAÇÃO	COMPLEMENTAR NMZ	M. DE ATE	DE PROFESSORES	AUXILIAR ASSISTENTE EDUCACIONAL	MONITORES DE ATIVIDADE COMPLEMENTAR	ALUNOS/ TRANSPORTE ESCOLAR	ZONA DA ESCOLA	ASSENTAMENTO
16	EMEF. NOSSA SENHORA DA LUZ	06			01				RURAL	SIM
17	EMEF. ERNESTO MOREIRA	110			07				RURAL	
18	EMEF. MANOEL ALVES PEREIRA	14			02				RURAL	
19	EMEF. EMINATA VELHA	120	38		07		06		RURAL	
20	EMEF. EM FAZENDA NOVA	51			04				RURAL	
21	EMEF. ANTONIO CANDIDO RIBEIRO	40			03				RURAL	
22	EMEF. JOANA F. DA CONCEICAO	235	113		19		05		RURAL	
23	EMEF. MANOEL FRANCISCO MART.	112	104		11		05	85	RURAL	
24	CRECHE NOEMIA DANTAS CARNEIRO	42			03		04	08	URBANA	
25	CRECHE MARIA TECLA DA SILVA	50			03		04		URBANA	
26	CRECHE F. MARINHO DO NASCIMENTO	22			02		01	11	RURAL	
27	CRECHE JOSE CLAUDINO DE A.	62			03		03		RURAL	
28	CRECHE DE LAGOA DA MATA	32			02		01		RURAL	
29	CRECHE BENEDITA TARGINO M.	39			02		02		RURAL	
30	EMEF. MARIZETE DE ARAUJO B.	305	196		17		05	21	URBANA	
31	EMEF. SAGRADA FAMILIA	95			06		01	12	URBANA	
32	EMEF. SÍLVEIRA MARÇO	47			02			33	RURAL	
33	EMEF. JOAO ALVES TORRES	823	208	14	46		10	338	URBANA	
34	EMEF. JOAO P. DOS SANTOS	58	57		07		05	38	RURAL	
	<b>TOTAL</b>	<b>3.917</b>	<b>1.064</b>	<b>22</b>	<b>210</b>	<b>19</b>	<b>56</b>	<b>690</b>	<b>10 Z. URBANA 24 Z. RURAL</b>	<b>04</b>