



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA**

MARIA EDUARDA DA SILVA SANTOS

**A PROPOSTA CURRICULAR PARA A EDUCAÇÃO DO CAMPO NO/DO MUNICÍPIO
DE SANTA RITA/PB**

João Pessoa
2022

MARIA EDUARDA DA SILVA SANTOS

**A PROPOSTA CURRICULAR PARA A EDUCAÇÃO DO CAMPO NO/DO MUNICÍPIO
DE SANTA RITA/PB**

Trabalho de Conclusão de Curso, apresentado ao
Curso de Pedagogia da Universidade Federal da
Paraíba, como requisito parcial para obtenção de grau
de Licenciada em Pedagogia.

Orientação: Prof. Dr. Alexandre Macedo Pereira.

João Pessoa
2022

Catálogo na publicação
Seção de Catalogação e Classificação

S237p Santos, Maria Eduarda da Silva.

A proposta curricular para a educação do campo no/do município de Santa Rita/PB / Maria Eduarda da Silva Santos. - João Pessoa, 2022.
43f. : il.

Orientação: Alexandre Macedo Pereira.
Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) - UFPB/CE.

1. Educação do campo. 2. Políticas educacionais. 3. Proposta curricular. I. Pereira, Alexandre Macedo. II. Título.

UFPB/BS/CE

CDU 37.014.5(043.2)

MARIA EDUARDA DA SILVA SANTOS

**A PROPOSTA CURRICULAR PARA A EDUCAÇÃO DO CAMPO NO/DO MUNICÍPIO
DE SANTA RITA/ PB**

Trabalho de conclusão de curso submetido à Banca Examinadora designada pelo Curso de Graduação em Pedagogia da Universidade Federal da Paraíba como requisito para obtenção do grau de Licenciado em Pedagogia.

Aprovada em: 14/06/2022.

BANCA EXAMINADORA:



Assinatura: _____

Prof. Dr. Alexandre Macedo Pereira – DHP/CE/UFPB
(Orientador)

Assinatura: _____

Prof. Dr. Marcos Ângelus Miranda de Alcântara – DHP/CE/UFPB

Assinatura: _____

Profa. Me. Leuzilda Rodrigues – Secretaria Municipal de Educação de Canaã dos Carajás -PA

Dedico à minha família, por sua capacidade de acreditar e investir em mim, em especial a minha pelo seu cuidado e dedicação, que sempre me deram a esperança para seguir. E a todos aqueles que, de alguma forma, estiveram próximos de mim.

AGRADECIMENTOS

Aos meus familiares, por todo esforço para a minha formação, em especial à minha mãe Maria Sebastião por sempre me apoiar nas trilhas da vida, às minhas tias Josefa Sebastião e Maria Heloísa Amorim por todo o apoio.

Ao meu orientador Professor Dr. Alexandre Pereira Macêdo por aceitar conduzir o meu trabalho de pesquisa e pela sua paciência, dedicação e compreensão. E à minha colaboradora Ladjane Fidelis por me ajudar na pesquisa em Santa Rita, sem ela o meu trabalho não seria possível.

A todos que direta ou indiretamente contribuíram para a construção da pessoa e profissional que sou hoje e continuam contribuindo, reconhecendo-me inconclusa e em constante evolução.

Por último, quero agradecer também à Universidade Federal da Paraíba e a todo o seu corpo docente pelos ensinamentos. Obrigada por tudo!

O mito define-se pelo seu modo de ser: não se deixa interpretar enquanto mito, a não ser na medida em que revela que qualquer coisa se manifestou plenamente, sendo esta manifestação, por sua vez, criador e exemplar, já que tanto funda uma estrutura do real como um comportamento humano.

Mircea Eliade
Mitos, Sonhos e Mistérios

RESUMO

O processo de escolarização no Brasil aconteceu de maneira excludente. A educação brasileira foi concebida entre as desigualdades sociais e precariedades institucionais e organizacionais da sociedade brasileira. Em decorrência desse processo histórico, a educação brasileira, em particular a educação pública, foi sendo desfigurada. Aos olhos do Estado brasileiro e da sua elite, o campo era/é visto como um lugar desfavorável pelo seu “atraso” cultural e civilizatório. Nesse contexto, a Educação do Campo além de ser construída tardiamente, não teve suporte essencial por parte do Estado brasileiro. Em quase cinco séculos, o Estado brasileiro não criou políticas públicas específicas para a educação do campo. Frente a essas problemáticas, a Educação do Campo nasceu como uma luta do direito dos sujeitos do campo pelo acesso aos conhecimentos produzidos na sociedade, visando a valorização da vida campesina em suas múltiplas manifestações. Ela é uma conquista ligada às lutas sociais dos trabalhadores (as) do campo, fortalecidas através dos movimentos sociais (MST e Reforma Agrária). A Educação do Campo encontrou espaço no ordenamento jurídico brasileiro na LDB de 1996 (Lei 9.394), o que foi considerado um grande avanço. Depois da LDB a Educação do Campo foi citada em outras políticas educacionais como as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Em 2014 foi criado o Plano Nacional de Educação, e alinhados a ele, o Plano Estadual de Educação e o Plano Municipal de Educação que visam o levantamento de dados e informações, estudos, análises, consultas públicas, decisões e acordos políticos. O PNE estabelece que todos os municípios terão a responsabilidade de reajustar ou elaborar seus planos até um ano depois de sua publicação. Isso se aplica ao município de Santa Rita - PB. Diante do exposto, este trabalho tem como objetivo geral analisar a primeira proposta curricular da gestão pública para a Educação do Campo do município de Santa Rita - PB. Assim, se faz necessário descrever a proposta curricular para a Educação do Campo do município, identificar os pressupostos políticos e pedagógicos constituintes na proposta curricular e discutir esses pressupostos ao longo do trabalho. Metodologicamente esta é uma pesquisa exploratória, bibliográfica, documental e estudo de caso. Trata-se de um estudo de natureza qualitativa, sendo realizado através de estudo de caso complementada com uma análise documental. A pesquisa teve como referência, dentre outros, autores como: Roseli Caldart (2008), Mônica Molina (2014) e Amaurilio Jr (2010). Nesta pesquisa foram analisados documentos legais que regem a Educação do Campo. O município de Santa Rita iniciou o processo de elaboração da primeira proposta curricular tardiamente e logo em seguida paralisou a elaboração em razão da pandemia da COVID-19. Após o período da pandemia em 2022, o município de Santa Rita retornou a construção da proposta curricular, sendo condizente com os princípios da educação do campo e com o exposto no caderno de orientações do Plano Municipal de Educação do Ministério da Educação.

Palavras-chave: educação do campo; políticas educacionais; proposta curricular.

ABSTRACT

The schooling process in Brazil happened in an excluding way, Brazilian education was conceived between social inequalities and institutional and organizational precariousness of Brazilian society. As a result of this historical process, Brazilian education, in particular public education, was disfigured. In the eyes of the Brazilian State and its elite, the countryside was/is seen as an unfavorable place due to its cultural and civilizing “backwardness”. In this context, Rural Education, in addition to being built late, did not have essential support from the Brazilian State. In almost five centuries, the Brazilian State has not created specific public policies for rural education. Faced with these problems, Rural Education was born as a struggle for the right of rural subjects for access to the knowledge produced in society, aiming at valuing peasant life in its multiple manifestations. It is an achievement linked to the social struggles of rural workers, strengthened through social movements (MST and Agrarian Reform). Rural Education found space in the Brazilian legal system in the 1996 LDB (Law 9,394), which was considered a great advance. After the LDB, Rural Education was mentioned in other educational policies such as the Operational Guidelines for Basic Education in Rural Schools. In 2014, the National Education Plan was created and the State Education Plan and the Municipal Education Plan were aligned with it, which aim to collect data and information, studies, analyses, public consultations, decisions and political agreements. The PNE establishes that all municipalities will have the responsibility to readjust or elaborate their plans up to one year after its publication. This applies to the municipality of Santa Rita-PB. In view of the above, this work has the general objective of analyzing the first curricular proposal of public management for Rural Education in the municipality of Santa Rita - PB. Thus, describe the curricular proposal for Rural Education of the municipality, identify the political and pedagogical assumptions that constitute the curricular proposal and discuss these assumptions throughout the work. Methodologically, this is an exploratory, bibliographic, documentary and case study research. This is a qualitative study, being carried out through a case study complemented with a documentary analysis. The research had as reference, among others, authors such as: Roseli Caldart (2008), Mônica Molina (2014) and Amaurilio Jr (2010). The documentary research sought to analyze the legal orders that govern Rural Education, establishing relationships with the principles of Rural Education. The municipality of Santa Rita started the process of elaborating the first curriculum proposal late and soon after paralyzed the elaboration due to the COVID-19 pandemic, after the pandemic period, in 2022 the municipality of Santa Rita returned to the construction of the proposal curriculum, being consistent with the principles of rural education and with what is exposed in the guidelines of the Municipal Education Plan, of the Ministry of Education.

Key words: rural education; educational policies; curriculum proposal

LISTA DE FOTOGRAFIAS OU IMAGENS OU ILUSTRAÇÕES

Figura 1: Valor Bruto da Produção no Brasil em 2019 e 2020 (em R\$ bilhões)	22
Figura 2: Produção e Exportações Brasileiras no Ranking Mundial em 2019	24
Figura 3: Produção da agricultura familiar e da não familiar para produtos selecionados.	25
Figura 4: Localização do município de Santa Rita/PB	30
Figura 5: EMEIF DEP FLAVIANO RIBEIRO FILHO	32

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ABE - Associação Brasileira de Educação

BNCC -Base Nacional Comum Curricular

CNA - Confederação da Agricultura e Pecuária do Brasil

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação

PEE - Plano Estadual de Educação

PME - Plano Municipal de Educação

PNE - Plano Nacional de Educação

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	12
2. UMA BREVE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO NO BRASIL	155
3. AS POPULAÇÕES CAMPESINAS E A EDUCAÇÃO NO BRASIL.....	211
3.1 A educação do campo a partir da Constituição Federal de 1988	266
4. O PROCESSO DE ELABORAÇÃO DA PRIMEIRA PROPOSTA CURRICULAR DO MUNICÍPIO DE SANTA RITA/PB.....	29
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	345
6. REFERÊNCIAS	36
7. APÊNDICE 1.....	412
8. APÊNDICE 2	43

1. INTRODUÇÃO

Esse estudo tem como objetivo analisar a primeira proposta curricular da gestão pública para a Educação do Campo do município de Santa Rita - PB. Vislumbra descrever a proposta curricular para a Educação do Campo do município, identificar os pressupostos políticos e pedagógicos constituintes na proposta curricular e discutir esses pressupostos ao longo do trabalho. O que motivou a escolha pelo tema foi a minha participação em grupos de estudos e eventos acadêmicos ligados à área da Educação do Campo. Devido a aproximação com o tema resolvi estudar o município que resido atualmente, a saber Santa Rita, que fica localizado na região metropolitana de João Pessoa, Estado da Paraíba.

A educação brasileira desencadeou-se entre as desigualdades sociais e precariedades institucionais e organizacionais da sociedade brasileira. A educação chegou ao Brasil com base Europeia, devido a educação jesuítica, advinda de Portugal. Porém no Brasil a educação teve a sua constituição no campo, pois o Brasil era uma colônia ancorada em atividades agrárias. Embora o trabalho do campo fosse essencial para o desenvolvimento do Brasil, foi tratado como atividade "inferior" porque o esforço maior era o físico e não o intelectual. Portanto, para a elite, o trabalhador do campo era um sujeito de menor relevância social, cultural e política, assim para o Estado Brasileiro não era necessário investir na escolarização de trabalhadores do campo. Para o capitalismo nacional, o campo é apenas um espaço de “desenvolvimento” comercial e financeiro, ou seja, o interesse do capitalismo no campo reside exclusivamente para a obtenção de lucro. Assim, a Educação do Campo nasceu como uma luta do direito dos sujeitos do campo pelo acesso ao conhecimento produzido na sociedade, e desde a sua origem visa a valorização da vida campesina em suas múltiplas manifestações. Ela é uma conquista ligada às lutas sociais dos trabalhadores (as) do campo.

A Educação do Campo foi por muito tempo ignorada pelo Estado Brasileiro e durante quase cinco séculos o Estado não criou políticas públicas específicas para a Educação do Campo. Entretanto, alguns governos chegaram a desenvolver discretas ações compensatórias para a Educação do Campo, mas a maioria das ações não tiveram resultados eficientes. Até a Constituição Federal de 1988 não havia políticas específicas para a Educação do Campo nas áreas campesinas onde Estado oferecia apenas o ensino fundamental e em classes multisseriadas. As escolas multisseriadas instaladas no campo não tinham a infraestrutura adequada para o desenvolvimento educacional, o que ocasionou a precarização da Educação do Campo.

Em dezembro de 1996 foi aprovada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei 9.394/1996), ela assegura o acesso à educação pública, valorização dos profissionais e estabelece que a União, Estado e Municípios promovam a educação pública gratuita e de qualidade. A Educação do Campo foi mencionada na LDB nos artigos 23, 26 e 28, tratam das questões do calendário escolar, currículo e da organização escolar do/no campo. A inserção da Educação do Campo na LDB foi um avanço. Outra conquista importante dos camponeses no que se refere à educação do campo foi a publicação e implementação da Resolução CNE/CNB nº1, de 3 de abril de 2002. Essa Resolução institui as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Em 28 de abril de 2008, com a publicação da Resolução do CNE/CNB nº 2, a União estabeleceu diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo.

No ano de 2014, o Plano Nacional de Educação (PNE), decenal, foi aprovado pela Lei nº 13.005/2014. O PNE, em conjunto com a LDB, garante os objetivos de acesso gratuito, qualidade de ensino, igualdade e valorização dos profissionais da educação. Além do PNE, os Estados criaram o Plano Estadual de Educação (PEE) e os municípios devem elaborar o Plano Municipal de Educação (PME). Os planos estaduais e municipais devem estar alinhados com o PNE. O PNE estabelece que todos os municípios terão a responsabilidade de reajustar ou elaborar seus planos até um ano depois da sua publicação. Em 2014 tornou-se exigência legal que todos os municípios deveriam elaborar os seus PME, mas Santa Rita - PB começou a sua elaboração em 2019, cinco anos após o prazo legal. O município possui uma grande área rural, as quais ficam instalados os Engenhos de Açúcar, em virtude da monocultura sucroalcooleira que tem grande relevância na economia da cidade. A zona rural é muito povoada e para suprir as necessidades educacionais das pessoas que lá vivem há uma quantidade considerável de escolas do campo. Quais as características políticas e pedagógicas da proposta curricular para a Educação do Campo defendida pela gestão pública do município de Santa Rita - PB?

Metodologicamente esta é uma pesquisa exploratória, bibliográfica, documental e estudo de caso. Ela começa com um olhar mais geral do fato, porém em seguida há uma delimitação do mesmo. As pesquisas exploratórias geralmente envolvem levantamento bibliográfico e documental, entrevistas não padronizadas e estudos de caso. A pesquisa bibliográfica é desenvolvida com base científica já elaborada, ou seja, livros, artigos científicos, teses entre outros. Ela permite ao pesquisador o acesso amplo de conhecimentos, sendo indispensável em estudos históricos. A pesquisa documental lembra a bibliográfica, o que difere as duas é que a documental as fontes são de primeira

mão, a saber, documentos oficiais, gravações, jornais entre outros. A pesquisa é um Estudo de Caso sobre o processo de elaboração da primeira proposta curricular do município de Santa Rita - PB, portanto investiga um fenômeno atual, através do contexto da sua realidade, permitindo um conhecimento detalhado sobre a mesma. A abordagem é qualitativa, pois a pesquisa tem como base entender o fenômeno dentro do seu contexto, ou seja, explicando a suas origens, mudanças e consequências, a preocupação é maior com processo e não com o resultado (GIL, 2008) (OLIVEIRA, 2011).

A colaboradora selecionada para a realização da pesquisa foi uma profissional da área da educação do campo do município de Santa Rita que atua diretamente no processo de elaboração da proposta curricular do município. Conheci a colaboradora em grupos de estudos e eventos acadêmicos relacionados a área da educação do campo. A pesquisa foi realizada remotamente através de uma entrevista semiestruturada. Foram enviadas seis perguntas prévias e novas perguntas foram surgindo ao longo da entrevista. Para a realização da entrevista foi solicitada uma autorização à Secretária de Educação, a qual autorizou. Logo depois foi marcada a data com a colaboradora e decidimos realizar a entrevista através de aplicativo de mensagens, logo enviei as seis perguntas e ela respondeu com áudios gravados e, ao longo das conversas, surgiram dúvidas e a mesma foi respondendo. Após o processo da entrevista, os áudios foram transcritos e utilizados para elaborar como se deu o processo de elaboração da primeira proposta curricular do município.

Santa Rita iniciou o processo de elaboração da primeira proposta curricular tardiamente e concomitantemente paralisou em razão da pandemia do COVID-19. Após o período da pandemia, em 2022, o município retornou a construção da proposta curricular. A proposta curricular para a educação do campo está sendo condizente com os princípios da educação do campo e com o exposto no caderno de orientações do Plano Municipal de Educação, do Ministério da Educação.

2. UMA BREVE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO NO BRASIL

A educação brasileira originou-se entre as desigualdades sociais e precariedades institucionais e organizacionais da sociedade brasileira. No período colonial inicial, a educação esteve sob o domínio dos jesuítas (1549-1759) e, posteriormente, com a reforma pombalina, a educação passou para as mãos do Estado.

Depois de se instalarem no Brasil, os padres jesuítas da Companhia de Jesus iniciaram a missão ordenada pela coroa portuguesa. A educação jesuíta tinha dois objetivos distintos: catequizar os indígenas através das escolas do bê-à-bá e educar os filhos de proprietários de terras nos colégios mantidos pela Companhia de Jesus utilizando como método de ensino o *Ratio Studiorum*.

Na sua origem, a Educação brasileira era associada à educação europeia, assim, a educação brasileira é o resultado das relações religiosas, culturais e econômicas entre Portugal e a colônia, o Brasil. A educação além de estar ligada a disputas religiosas, estava vinculada à economia, dado que os portugueses desejavam as terras do Brasil. A educação brasileira no período colonial tinha um caráter elitista e excludente. A mais beneficiada era a aristocracia agrária, grande parte da população era formada por escravizados que não tinham direito a educação, enquanto as elites agrárias usufruíram da educação desde a escola das primeiras letras até os cursos superiores oferecidos na época (direito e medicina).

Em 1759, o rei D. José emitiu mudanças no âmbito educacional da corte, colocando fim a dois séculos de soberania dos jesuítas sob o comando da educação brasileira. O Alvará Régio fechou 24 escolas mantidas pela Companhia de Jesus, pondo fim a todas as escolas que exerciam o método jesuítico de educação.

Em 210 anos à frente da educação no Brasil os jesuítas tornaram-se proprietários de cerca de 350 fazendas, sendo poderosos em algumas decisões políticas. Diante desse fato, o Marquês de Pombal assumiu o cargo de primeiro-ministro da corte de D. José I. O Marquês tinha interesses em realizar uma reestruturação nos aparelhos estatais do império português, sendo a educação um deles. Mediante a essa situação, o Marquês de Pombal concedeu uma reforma na educação e em 1759 expulsou a Companhia de Jesus do Brasil, acabando com o sistema de ensino jesuítico, e instituindo a denominada educação pombalina. Esse modelo educacional estava ancorado nos pressupostos iluministas. No entanto, em termos práticos, essa nova modalidade de educação não se distinguiu da educação jesuítica, ou seja, os conteúdos e métodos de ensino continuaram os mesmos. A mudança de modelo educacional não resultou em mudanças profundas na educação brasileira.

Segundo Maciel; Shigunov Neto (2006, p. 475):

A reforma de ensino pombalina pode ser avaliada como sendo bastante desastrosa para a Educação brasileira, [...] pois destruiu uma organização já consolidada e com resultados, ainda que discutíveis e contestáveis, e não implementou uma reforma que garantisse um novo sistema educacional.

Efetivamente, a reforma pombalina deixou um vazio institucional na educação da colônia (AMAUÍLIO JR, 2010).

No período do Império (1822 – 1889), mesmo após a independência política do Brasil em 1822, o Brasil continuou escravocrata, a sociedade continuou agrária e elitista e a educação não tinha ligação com os trabalhos da época. Segundo a Constituição Federal de 1824, outorgada pelo Imperador D. Pedro I, no artigo 179, do Título 8º, que tratava das Disposições Gerais e Garantia dos Direitos Cíveis e Políticos dos Cidadãos Brasileiros, a instrução primária era gratuita a todos os “cidadãos”; vale destacar que os “cidadãos” eram os membros da média e alta sociedade, da aristocracia agrária e do Estado Monárquico.

No ato adicional de 1824, o governo central transferiu às províncias a responsabilidade de custear a criação de escolas primárias e gratuitas a todos os cidadãos. No entanto, em razão da falta de recursos financeiros, poucas foram as províncias que ofertaram educação para a população. Assim, apenas a Corte e algumas províncias conseguiram ofertar educação primárias para seus “cidadãos”. Vale ressaltar que, mesmo nestas províncias, a educação era ofertada apenas para os filhos da aristocracia agrária e das camadas médias urbanas. Durante o período do império os escravizados e nem as camadas populares da sociedade não tinham acesso à educação, pois eles não eram considerados cidadãos. A Constituição da época não reconhecia o direito à cidadania de escravizados e das camadas populares da sociedade (AMAUÍLIO JR, 2010).

Nas primeiras décadas da República (1889-1945), a educação brasileira progrediu. Como o Estado passou a ser laico, a educação, em tese, deixou de sofrer influência da religião. A igreja católica perdeu poder frente ao Estado brasileiro, assim o Brasil passou a adotar uma política de neutralidade no campo religioso. Segundo a Constituição Federal de 1891, artigo 72, § 6º: “será leigo o ensino ministrado nos estabelecimentos públicos”. Além disso, o Estado brasileiro começou a conceber ações para inserir as classes populares, filhos de ex-escravizados e de imigrantes no sistema educacional. Nesse sentido, o Estado instituiu o denominado Esforço Educacional, cujo objetivo era incorporar à escola os filhos dos ex-escravizados e imigrantes que trabalhavam nas fazendas de café.

Nesse período, o ensino de alfabetização era ofertado através dos Grupos Escolares e a formação de professores para o ensino primário ficava a cargo das Escolas Normais.

A década de 1920 é marcada pelo processo de urbanização e industrialização. A crise no modelo econômico agroexportador gerou uma onda de imigração para os centros urbanos. Ainda na década de 1920, o Estado brasileiro implementou algumas reformas educacionais, foram elas: Reforma Sampaio Dória em São Paulo (1920); Reforma Carneiro Leão no Rio de Janeiro (1922-1926); Reforma Lourenço Filho no Ceará (1922); Reforma Rocha Vaz (1925); Reforma Góias Calmo na Bahia (1925); Inquérito sobre Educação Pública em São Paulo (1926); Reforma Francisco Campos e Mário Casassanta em Minas Gerais (1927); Reforma do Distrito Federal (1928) e Reforma Carneiro Leão em Pernambuco (1928-1930) (AMAUÍLIO JR, 2010).

Em 1924 houve a criação da Associação Brasileira de Educação (ABE), esta era uma sociedade civil e voluntária que reunia professores, escritores, jornalistas, políticos e funcionários públicos, pessoas interessadas na educação. Até a sua criação, os debates referentes à educação eram restringidos apenas ao Estado. A sua sede ficava situada no Rio de Janeiro. A ABE teve um papel fundamental nas mudanças educacionais nas décadas de 1920 e 1930. A partir da ABE a sociedade civil passou a ganhar espaço nas discussões referentes às políticas educacionais elaboradas pelo Estado, podendo participar da elaboração de sugestões. As atividades da Associação aconteciam através de encontros nos quais discutiam temas sobre educação, cursos, publicações e pesquisas. Ela também realizava congressos e conferências que abordaram temas específicos da educação, algumas delas foram; I Conferência Nacional de Educação (Curitiba, 1927) que discutiu o ensino primário, a formação de professores; II Conferência Nacional de Educação (Belo Horizonte, 1928), com os temas educação política, sanitária, agrícola, doméstica, ensino secundário; III Conferência Nacional de Educação (São Paulo, 1929), sobre ensino primário, ensino secundário, ensino profissional, organização universitária; entre outras conferências (XAVIER, s/ano).

O período entre 1945 a 2000 foi marcado pela consolidação da sociedade urbano-industrial e a defesa da escola pública e laica. Em dezembro de 1961 foi aprovado, após 13 anos de discussões políticas, o primeiro texto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) entrando em vigor no ano seguinte. O período da sua elaboração coincidiu com um momento de crises políticas, sociais e econômicas no Brasil.

Em 1948, o então presidente da República Eurico Gaspar Dutra propôs ao Ministro da Educação e Saúde Clemente Mariani a elaboração da LDB para ser levado ao Congresso Nacional;

em outubro do mesmo ano, o Ministro Clemente Mariani apresentou o projeto da LDB para o presidente da República.

O projeto de LDB do Ministro da Educação favoreceu os preceitos democráticos e a descentralização da gestão do ensino. Segundo Mariani (1948, p. 07):

Descentralização do ensino é princípio fundamental adotado pela Constituição, como decorrência, por um lado, de conhecimentos elementares do processo de ensinar, e, por outro, da variedade e extensão do país, que já haviam imposto, em sua organização, a forma federativa. Temos de descentralizar o ensino porque o seu próprio processo exige autonomia na execução e temos ainda de descentralizá-lo porque o país é demasiado extenso e variado para um modelo único.

Nos termos do Ministro Mariani, a centralização dá origem a um país oficial distinto do real, em relação aos sentimentos, opiniões e interesses. Assim, a descentralização local (autonomia) e a força política da união (soberania) deixam de ser divergentes e tornam-se elementos que se integram.

O ex-ministro da Educação e Saúde Gustavo Capanema foi o relator do projeto de Mariani. Capanema era um defensor dos ideais centralizadores e remanescentes da ditadura Vargasista. Para ele a educação deveria estar subordinada ao controle da União. Desde o início do projeto da LDB ele teve a intenção de barrar a sua tramitação, ou no mínimo causar-lhe dificuldades.

Contrários à Capanema, outros grupos fizeram pressão de fora para dentro do Congresso Nacional. Um grupo vinculado ao governador do Estado da Guanabara, Carlos Lacerda, defendia a descentralização total e o grupo associado a Anísio Teixeira além de defender a descentralização, defendia a escola pública, laica e gratuita.

Em 28 de outubro de 1948, o projeto da LDB deu entrada no Congresso e foi enviado às comissões de Educação e Cultura e de Finanças. Em dezembro do mesmo ano foi encaminhado ao Senado para ser analisado pela Comissão Mista de Leis Complementares, no qual Capanema foi o relator. Em 14 de julho de 1949 foi emitido o parecer de Capanema concluindo que o projeto deveria ser retificado, o que resultou no arquivamento do projeto (PEREIRA; POLL, 2021) (KAPUZINIAK, 2000).

Em janeiro de 1951, Getúlio Vargas volta à presidência do Brasil, no mês de julho do referido ano, a pedido da Comissão de Educação o projeto da LDB foi desarquivado, porém o projeto tramitou por quase seis anos. Em 1957, no governo de Juscelino Kubitschek, destacado pelo grande desenvolvimento econômico e pouco investimento em educação, deu-se início às discussões da Lei de Diretrizes e Bases da Educação em plenário. É importante salientar que as discussões não são as

mesmas de 1948, nessa época começaram a surgir novos pensamentos nos cenários político e econômico, associado a ideias de planejamento e desenvolvimento.

O deputado Carlos Lacerda era um opositor das propostas do deputado Gustavo Capanema; Lacerda defendia que a educação deveria ser responsabilidade das famílias sem a intervenção do Estado, porém custeada por ele. Em 1959, Lacerda apresentou um substitutivo que defendia as escolas privadas, o que gerou reações e discussões sobre as questões educacionais com destaque na escola pública. Os debates entre os educadores em 1960, durante a tramitação do projeto no senado, concentraram-se nos defensores da escola pública que se preocupavam em impedir que os recursos públicos reservados para a educação fossem utilizados no ensino particular e os defensores da educação privada custeada com dinheiro público.

Em 1960, a sociedade elegeu o novo Presidente da República, Jânio Quadros, que teve apoio de Carlos Lacerda em sua candidatura. O governo de Jânio Quadros durou apenas sete meses, pois durante o seu governo ocupou-se com assuntos que não competiam ao seu cargo, com isso gerou um descontentamento e conseqüentemente o enfraquecimento político. Sem o apoio popular e com o Brasil em crise, em 25 de agosto de 1961, Jânio Quadros decidiu renunciar ao cargo de Presidente da República e João Goulart assumiu o governo.

Nesse contexto de instabilidade política, econômica e social, em 20 de dezembro de 1961 o então presidente João Goulart promulgou a Lei nº 4.024 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), a primeira lei específica sobre educação do Brasil (PEREIRA; POLI, 2021) (KAPUZINIAK, 2000).

Os estudiosos da educação brasileira Anísio Teixeira e Florestan Fernandes, mesmo com pensamentos distintos, concluíram que a LDB/61 não supriu as necessidades educacionais da época, continuando a exercer a lógica capitalista, elitista e excludente. A LDB proporcionou idealizações liberais, por isso consentiu também privilégios à educação privada. No entanto, a LDB/61, no artigo 89, dá direito a empréstimos ao setor privado da educação.

Art. 89. Toda iniciativa privada considerada eficiente pelos conselhos estaduais de educação, e relativa à educação de excepcionais, receberá dos poderes públicos tratamento especial mediante bolsas de estudo, empréstimos e subvenções.

[...]

§ 2º Os estabelecimentos particulares de ensino, que receberem subvenção ou auxílio para sua manutenção, ficam obrigados a conceder matrículas gratuitas a estudantes pobres, no valor correspondente ao montante recebido. (BRASIL, 1961)

Anísio Teixeira discordava do modelo elitista da época, ele era a favor da escola pública, pois as oportunidades deveriam ser oferecidas de acordo com a capacidade do aluno e não conforme sua renda econômica. Anísio Teixeira não defendia o monopólio da educação pública, mas sim que todos deveriam ter direito a ela, entretanto as famílias que optassem pela educação privada ficariam livres para matricular os seus filhos (PITA; GOMES, 2020).

Para Florestan Fernandes, o projeto lei apresentou algumas lacunas pedagógicas e estruturais, houve carência de ações esclarecedoras sobre a escola pública, desse modo as classes agraciadas diretamente com a lei (estudantes, professores, intelectuais e chefes de família), por não compreender com clareza, acabam não manifestando suas reivindicações contra o projeto de lei. Segundo Florestan, a lei não conseguiu resolver alguns dos problemas da educação brasileira, como a harmonia entre as funções dos estados e da União (centralização *versus* descentralização) e sua vitória se deu pela força da Igreja Católica com o setor privado de ensino, assim a lei contemplou as pretensões privativas e as pressões da igreja. Para Florestan Fernandes a educação é uma só, seja pública ou privada e o que difere é a qualidade oferecida, ou seja, a educação de qualidade não deve ser ofertada como fonte de privilégio (OLIVEIRA, 2020).

No período da ditadura militar (1964-1985) foram implementadas algumas reformas educacionais, com a finalidade de tornar a educação um instrumento tecnicista, para tornar o Brasil uma grande potência econômica. O discurso utilizado na época era que o papel da educação devia ser de aumentar a produtividade do país, elevando os índices do Produto Interno Bruto (PIB), não levando em consideração a desproporção da distribuição de renda.

A educação pública avançou em relação à oferta, as crianças das classes populares tiveram mais acesso à escola pública, porém o conhecimento continuava limitado e taxas de analfabetismo altas, apenas os filhos das elites econômicas que frequentavam as escolas privadas tinham acesso ao conhecimento clássico e humanístico. Perante os índices de analfabetismo, o governo militar instituiu o Movimento Brasileiro de Alfabetização - Mobral, que se tratou de uma campanha de alfabetização em massa desvinculada da escola (AMAURILIO JR, 2010).

3. AS POPULAÇÕES CAMPESINAS E A EDUCAÇÃO NO BRASIL

O campo foi a força propulsora da economia do Brasil colônia e, posteriormente, do Estado-nação. O Brasil teve a sua constituição, enquanto colônia e enquanto nação, ancorada nas atividades agrárias¹. Segundo Sérgio Buarque de Holanda, em seu livro *História Geral da Civilização Brasileira*, Tomo I, *A Época Colonial* (1977, p. 179): “Muito embora as vistas da administração portuguesa, desde os primeiros dias, estivessem voltadas para as possíveis riquezas minerais, o verdadeiro sucesso econômico do grande país tropical de colonização lusitana por muito tempo esteve ligado à utilização do solo”.

Embora o campo, o trabalho no campo e o trabalhador do campo tenham exercido um papel importante na formação social, cultural, política e econômica do Brasil, o Estado brasileiro e parte expressiva da elite brasileira da época trataram o campo como um espaço de atraso cultural e o trabalhador do campo como um indivíduo degradado.

Segundo Emília Viotti da Costa, no livro *Da Senzala à Colônia* (2010, p. 15):

A sociedade não se organizava em termos de cooperação, mas de espoliação. Por isso, para o branco, o trabalho, principalmente o trabalho manual, era visto como obrigação de negro, de escravo. “Trabalho é pra negro”. A ideia de trabalho trazia consigo uma sugestão de degradação.

É importante destacar que embora o trabalho do campo fosse essencial para o desenvolvimento do Brasil, ao longo da história, para a aristocracia e para dirigentes políticos, o trabalho no campo, por ser um trabalho que requer maior esforço físico e “menor” elaboração intelectual, por muito tempo, foi tratado como uma atividade “inferior”. Assim, para o Estado brasileiro e parte de sua elite, o trabalhador² do campo era um sujeito de menor relevância social, cultural e política. Nesse contexto, o Estado brasileiro não considerou necessário investir na escolarização dos trabalhadores do campo.

Historicamente, o campo, enquanto espaço social, cultural e político, e consequentemente as pessoas do campo, dada a sua suposta inferioridade, foram relegadas ao esquecimento pelo ente público e, por muito tempo, alijados das políticas públicas.

Desde os primórdios da colonização brasileira, o processo de produção de mais valia³ perpetrado pelo modo de produção capitalista violentou os camponeses e as camponesas. Essa

¹ A atividade no campo sempre foi diversa (agricultura, pecuária, mineração etc.).

² O trabalhador do campo é uma categoria ampla que designa diferentes sujeitos.

³ Representa a disparidade entre o salário pago e o valor produzido pelo trabalho.

violência é simbólica e material. Esse processo de violência associado às mudanças no sistema produtivo brasileiro e o crescimento de centros urbanos impulsionaram o esvaziamento do campo, sobretudo nas décadas de 1960 e 1980.

Atualmente, segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas (IBGE, 2015) a maior parte da população brasileira vive na área urbana (84,72%) e apenas 15,28% vivem na área rural, sendo o Nordeste a região com o maior percentual de habitantes residindo no campo (26,88%).

Vale destacar que para o nordestino o campo ainda é um lugar de poucas oportunidades. O campo, na especificidade do nordeste, é um território historicamente explorado pelo capitalismo e negligenciado pelo Estado.

Para o capitalismo nacional, o campo é apenas um espaço de “desenvolvimento” comercial e financeiro, ou seja, o interesse do capitalismo no campo reside exclusivamente para a obtenção de lucro. É digno de registro que o *modus operandi* das forças capitalistas em atuação no campo brasileiro ignoram a realidade e as necessidades dos camponeses e camponesas e institui a força as suas vontades e modo de vida. O *modus operandi* do capitalismo no campo é semelhante ao que Marx (2013) denomina de acumulação primitiva do capitalismo, ou seja, são [...] “os momentos em que grandes massas humanas são despojadas súbita e violentamente de seus meios de subsistência [...]. A expropriação da terra que antes pertencia ao produtor rural, ao camponês, constitui a base de todo o processo” (MARX, 2013, p. 787).

Vale ressaltar que no Brasil o avanço do mercantilismo capitalista sobre o campo vem gerando conflitos com os pequenos agricultores. Segundo a Comissão da Pastoral da Terra (CPT), em 2019 os conflitos no campo aumentaram em 23%. Segundo o CPP (2020, p. 166), “em 2019 o campo foi o cenário de 201 ameaças de morte, 30 tentativas de assassinatos, 32 assassinatos, além de torturas (24), agressões (82) e prisões (107)”.

O agronegócio brasileiro, apoiado no avanço tecnológico, vem expandindo suas fronteiras produtivas. A expansão do agronegócio brasileiro, nos últimos 40 anos, se deu em torno da produção de soja, pecuária de corte, produção de milho, pecuária de leite, produção de cana, produção de frango, produção de café e produção de algodão (CONFEDERAÇÃO DA AGRICULTURA E PECUÁRIA DO BRASIL, 2020).

Em valores absolutos bruto, ainda segundo a Confederação da Agricultura e Pecuária do Brasil (CNA), em 2019 e em 2020, respectivamente, a produção de soja, carne bovina, milho, leite, cana-de-açúcar, frango, café e algodão faturaram 530,21 e 597,00 bilhões de reais, conforme mostra a figura abaixo.

Figura 1: Valor Bruto da Produção no Brasil em 2019 e 2020 (em R\$ bilhões)

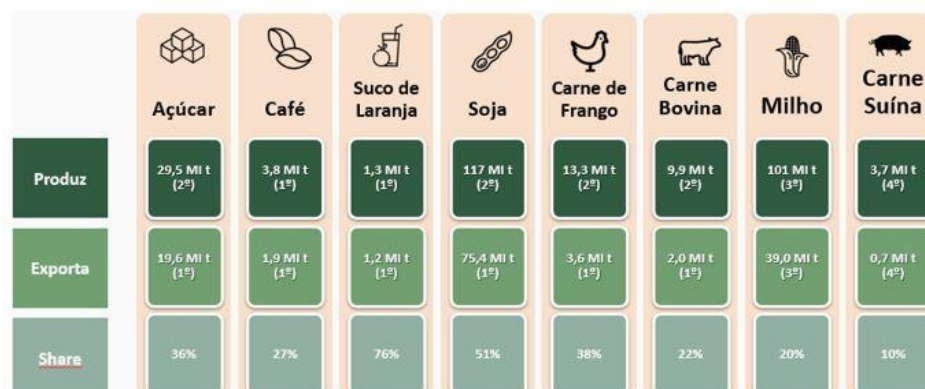


Fonte: CNA, maio/2020.

Apesar dos excelentes números apresentados pela CNA, duas considerações precisam ser feitas. A primeira diz respeito à produção e distribuição de alimentos no Brasil. É importante registrar que parte significativa da produção do agronegócio é destinada à exportação, ou seja, o agronegócio brasileiro produz essencialmente para o mercado externo.

Segundo a jornalista Nádia Pontes (2018), na matéria “Quem produz os alimentos que chegam à mesa do brasileiro?”, no ano de 2017, 78% das 115 milhões de toneladas de soja colhidas no Brasil foram vendidas para a China. Abaixo apresentamos o ranking da produção e exportação dos principais produtos do Brasil em 2019.

Figura 2: Produção e Exportações Brasileiras no Ranking Mundial em 2019



Fonte: USDA, 2020. Elaboração CNA.

Segundo os dados da CNA (2020), o Brasil ocupa o primeiro lugar na exportação de açúcar, café, suco de laranja, soja, carne de frango e carne bovina. Além disso, é o terceiro maior exportador mundial de milho e o quarto maior exportador mundial de carne suína.

Quando tratamos da produção de alimentos para o mercado interno, embora os dados referentes à participação da agricultura familiar na produção de alimentos no Brasil sejam confusos, pode-se afirmar que a agricultura familiar ocupa um espaço relevante na alimentação da população brasileira. Segundo dados do IBGE de 2006, a agricultura familiar tem efetiva participação no processo de produção de alimentos no Brasil, conforme demonstra a figura a seguir:

Figura 3: Produção da agricultura familiar e da não familiar para produtos selecionados.
Brasil, 2006

Produto	Produção não familiar	Produção familiar	Participação da agricultura familiar (%)
Arroz em casca (1.000 t)	6.484	3.204	33,1
Feijão-preto (1.000 t)	160	512	76,2
Feijão de cor (1.000 t)	595	685	53,5
Feijão-outros ¹ (1.000 t)	184	953	83,8
Feijão-total (1.000 t)	939	2.149	69,6
Mandioca (1.000 t)	2.006	9.907	83,2
Milho em grão (1.000 t)	22.555	18.873	45,6
Soja (1.000 t)	39.731	6.465	14,0
Trigo (1.000 t)	1.760	473	21,2
Café em grão (verde) (1000 t)	1.502	919	38,0
Leite de vaca (10 ⁶ litros)	8.719	11.849	57,6
Leite de cabra (10 ⁶ litros)	12	24	67,1
Ovos de galinha (10 ⁶ dúzias)	2.231	451	16,2

Fonte: IBGE ²⁰⁰⁶.

¹Feijão-fradinho, carioca, de corda ou maciça, em grão.

A segunda consideração diz respeito ao processo de expropriação que o agronegócio produz no campo. A julgar pelos dados da CNA, as relações humanas e produtivas no campo são benéficas aos sujeitos do campo. No entanto, uma análise mais cuidadosa revela o alto nível de expropriação a que são submetidas as comunidades camponesas com a chegada e avanço do agronegócio. A expansão das fronteiras agrícolas, às vezes amparadas em leis, na maioria dos casos se constitui em agressão contra as comunidades camponesas. Esse processo de expansão envolve violência simbólica e material, deterioração da cultura local e degradação ambiental.

Diante desse cenário, podemos deduzir que a expansão do agronegócio é benéfica aos latifundiários, empresários, políticos e as instituições financeiras. Desse modo, as empresas acabam

dominando o setor agrícola e as terras e, por consequência, os sujeitos que viviam e trabalhavam no campo.

Esse processo de expropriação das comunidades campesinas tem gerado resultados negativos também no âmbito da educação. Com a expansão do agronegócio e o desenvolvimento das cidades, gradativamente as populações rurais foram abandonando o campo. Esse êxodo fragilizou ainda mais as condições dos que insistiram ou não tiveram opção de deixarem o campo.

As populações que permaneceram no campo tiveram que conviver com o abandono do poder público. Isso teve consequência direta na organização da educação nas áreas do campo. Diante desse cenário, as populações do campo tiveram que se organizar para garantir o seu modo de vida e acesso ao conhecimento socialmente produzido.

Assim, a Educação do Campo nasceu como uma luta do direito dos sujeitos do campo pelo acesso ao conhecimento produzidos na sociedade, fazendo críticas à educação hierarquizante e dominante, essencialmente urbana. É uma luta integrada à luta pela terra.

A Educação do Campo, desde a sua origem, visa a valorização da vida campesina em suas múltiplas manifestações. A Educação do Campo é uma conquista ligada às lutas sociais dos trabalhadores (as) do campo; ela resulta em uma crítica à realidade a que esses trabalhadores (as) estavam/estão submetidos, isto é, as lutas pelo direito à educação caracterizada a partir da luta por terras, trabalho e igualdade social. Essas lutas se fortaleceram através dos movimentos sociais, em destaque o Manifesto dos Trabalhadores Sem Terra - MST e o movimento da Reforma Agrária (CALDART, 2009). Diante da pressão social imposta pelos movimentos sociais do campo sobre o Estado, os governos resolveram dar uma resposta ao problema da educação no campo.

No entanto, a educação do campo no Brasil foi concebida pelo Estado brasileiro a partir do paradigma urbanocêntrico que visava/visa adequar a população rural aos costumes e práticas urbanas. Aos olhos do Estado brasileiro e da sua elite, o campo era/é visto como um lugar desfavorável pelo seu “atraso” cultural e civilizatório. Com base nessa representação, o Estado brasileiro, ao formular políticas públicas para educação do campo, ignorou/ignora a rica e produtiva realidade dos sujeitos do campo. Por muito tempo, o campo foi lembrado apenas como o outro lugar, um lugar inferior ocupado por pessoas inferiores.

A educação do campo, além de ter sido construída tardiamente, não teve o suporte essencial por parte do Estado para se desenvolver. Devido a negligência do Estado no tocante a Educação do Campo, as próprias comunidades campesinas criaram suas escolas para garantir a educação dos seus

filhos, dispondo apenas da ajuda da igreja, movimentos sociais e outras instituições ligadas à Educação Popular (SILVA; JÚNIOR, 2012).

3.1 A educação do campo a partir da Constituição Federal de 1988

Historicamente, a educação do campo foi relegada pelo Estado brasileiro. Ao longo de quase cinco séculos, o Estado brasileiro não criou políticas públicas específicas para a educação do campo. Por vezes, alguns governos desenvolveram discretas ações compensatórias para a educação no campo; na maioria das vezes, essas ações não tiveram resultados concretos. Bicalho (2017) ressalta que com o processo de redemocratização do país, e com a Constituição de 1988 emergiu o debate acerca dos direitos sociais da população campesina. Nesse contexto, foram aprovadas leis educacionais que obrigaram o Estado e a sociedade a se comprometerem com a educação do campo.

Até a Constituição de 1988, não havia políticas específicas para a Educação do Campo, o que ocasionou a precarização da educação no campo. Assim, o Estado só disponibilizava para as áreas campesinas apenas o ensino fundamental e em classes multisseriadas. As escolas multisseriadas instaladas no campo não tinham, em muitos casos ainda não tem, infraestrutura adequada ao desenvolvimento do processo educacional (SILVA, 2018).

Em dezembro de 1996, foi aprovada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei 9.394), trata-se da terceira reelaboração da LDB⁴ e que está em vigor atualmente. A Lei 9.394/1996 assegura o acesso à educação gratuita e de qualidade, valorização dos profissionais da educação e estabelece que a União, Estados e Municípios promovam a educação pública gratuita e de qualidade.

Na LDB de 1996 (Lei 9.394), a educação do campo encontrou espaço no ordenamento jurídico brasileiro. A inserção da educação do campo na LDB de 1996 foi um avanço. Os artigos 23, 26 e 28 da referida lei tratam das questões do calendário escolar, currículo e da organização escolar do/no campo. Destacamos aqui, o tratamento que a LDB dá, no seu artigo 28, incisos I, II e III, aos conteúdos curriculares, a organização escolar e a adequação do ensino à realidade do campo.

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

⁴ A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira é a legislação que regulamenta o sistema educacional do Brasil da educação básica ao ensino superior. A LDB é a mais importante lei brasileira que se refere à educação.

I - Conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural;

II - Organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;

III - Adequação à natureza do trabalho na zona rural.

Parágrafo único. O fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombolas será precedido de manifestação do órgão normativo do respectivo sistema de ensino, que considerará a justificativa apresentada pela Secretaria de Educação, a análise do diagnóstico do impacto da ação e a manifestação da comunidade escolar. (Incluído pela Lei nº 12.960, de 2014).

Os incisos I, II e III do art. 28 dispõem acerca das adaptações do currículo e das metodologias de ensino às especificidades do campo. As escolas do campo devem ter uma organização própria, com calendários que sigam o ciclo agrícola e o fator climático. A educação do campo deve estar adequada à natureza do trabalho no campo. Trata-se de reconhecer e ratificar a autonomia da escola do campo. Vale destacar que essa ratificação e reconhecimento da educação do campo é resultado da luta empreendida por educadores, educadoras, movimentos sociais e as comunidades do campo.

Outra conquista importante dos camponeses no que se refere à educação do campo foi a publicação e implementação da Resolução CNE/CNB nº. 1, de 3 abril de 2002. Essa Resolução institui as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Após essa resolução, o campo deixou de ser apenas sinônimo de produção agropecuária e agroindustrial sobre o domínio de uma pequena minoria. O campo passou a ser reconhecido como um espaço de diversidade cultural, política, econômica e social.

Em 28 de abril de 2008, com a publicação da Resolução do CNE/CNB nº. 2, a União estabeleceu diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo.

No ano de 2014, o Plano Nacional de Educação (PNE), decenal, foi aprovado pela Lei nº 13.005/2014. O PNE em conjunto com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional garantem os objetivos de acesso gratuito, qualidade de ensino, igualdade e valorização dos profissionais da educação, especialmente no que diz respeito às etapas obrigatórias da educação nacional.

Além do PNE, os Estados criaram o Plano Estadual de Educação (PEE) e os municípios devem elaborar o Plano Municipal de Educação (PME). Os planos estaduais e municipais devem estar alinhados entre si e com o PNE. A soma das metas municipais deve ser suficiente para o alcance das metas estaduais e nacionais. Por isso, é necessário o encadeamento da construção das metas entre o PNE, PEEs e PMEs (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2014).

O PNE estabelece que todos os municípios terão a responsabilidade de reajustar ou elaborar seus planos até um ano depois de sua publicação. O trabalho a ser realizado abrange o levantamento de dados e informações, estudos, análises, consultas públicas, decisões e acordos políticos.

Para que os ajustes ou mesmo a elaboração dos PME's ocorram com êxito é necessário que as instituições e pessoas envolvidas no processo conheçam a realidade na qual a escola do campo esteja envolvida. "A efetividade do PME depende em grande parte do real dimensionamento das demandas educacionais, das fragilidades, dos desafios e das potencialidades do município" (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2014, p. 8). Para essas demandas serem efetivadas, é necessário estar de acordo com os investimentos da Prefeitura e do Governo do Estado.

A atribuição do PME é desenvolver uma educação básica de qualidade de acordo com a realidade local e as metas definidas pelo município, o PME deve considerar a Educação do Campo e suas especificidades da área do campo, isto é, os elementos socioculturais, socioeconômicos e políticos, assim o currículo tem que estar adaptado com as necessidades dos alunos, conforme estabelece os artigos 26 e 28 da LDB.

Uma escola do campo direcionada para as pessoas que lá vivem resulta em uma instituição de ensino democrática, fundamentada nas relações humanas, nas relações de trabalho e na cultura. O currículo deve considerar o modo de viver, trabalhar, pensar e agir dos povos do campo. A efetivação do currículo resulta do trabalho pedagógico dos/as professores/as e dos outros profissionais da educação, que devem considerar a escola como um lugar de manifestação social, de respeito às diferentes culturas e à diversidade, ou seja, inserir um trabalho educativo que favoreça a emancipação do sujeito que tenha conhecimento capaz de refletir e intervir no que está posto. A seleção do conhecimento ao ser incorporado no currículo deve basear-se na necessidade do ser humano em conhecer para assim enfrentar os problemas relacionados a sua realidade.

É de suma importância que a escola e os profissionais da educação entendam a função do currículo, este deve ser pautado na realidade e no contexto social dos estudantes. Desse modo, os conteúdos essenciais, que conforme Saviani, 1994 são atividades essenciais que a escola não pode deixar de pôr em prática ao longo do ano letivo, estes devem passar por adaptações em relação à linguagem e valorização dos saberes locais (PEIXOTO, OLIVEIRA, MAIO, 2016).

A educação do campo enfrenta problemas de infraestrutura, acessibilidade, curricular entre outros; o direito ao acesso à educação não é o suficiente para a efetivação da permanência dos estudantes na escola. É importante a colaboração do poder público juntamente com professores/as,

diretores/as e pais ou responsáveis para que a educação do campo garanta não apenas a permanência, mas o ensino e aprendizagem de qualidade.

A educação do campo em sua concepção inicial foi pensada para os diferentes sujeitos do campo, assim, a prática pedagógica e docente tem o papel de explicitar, combater e superar os preconceitos e estereótipos enraizados sobre o campo e seus sujeitos.

Neste contexto, os profissionais de educação que atuam na área do campo necessitam desenvolver um olhar reflexivo acerca da realidade do campo. Assim, além de ter conhecimento dos componentes curriculares obrigatórios, os profissionais devem pensar acerca da relação entre o currículo e as vivências dos sujeitos que fazem parte da escola.

4. O PROCESSO DE ELABORAÇÃO DA PRIMEIRA PROPOSTA CURRICULAR DO MUNICÍPIO DE SANTA RITA/PB

Santa Rita é um município brasileiro localizado na Região Metropolitana de João Pessoa, Mesorregião Mata Paraibana, Estado da Paraíba, Nordeste do Brasil. A sua população foi estimada em 2021, segundo o IBGE (2019), em cerca de 130.093 pessoas, distribuídos em 718.576 km². É um município que expressa prosperidade econômica em virtude do seu distrito industrial, sendo a quarta maior economia do estado, com um Produto Interno Bruto (PIB) de R \$17.596,10 per capita (IBGE, 2019).

A taxa de escolarização de alunos de 6 a 14 anos de idade era 96.3% em 2010. No último IDEB realizado em 2019 as notas foram 4,1 nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e 3,4 nos Anos Finais do Ensino Fundamental. Até o ano de 2020 tinham 121 escolas de ensino fundamental e 17 escolas de ensino médio registradas na cidade, entre públicas e privadas.

Santa Rita é uma das primeiras colonizações da Paraíba, fica atrás apenas de João Pessoa, ela é uma cidade histórica, pois foi sede dos primeiros engenhos de cana-de açúcar do Estado, o que contribuiu com a construção da arquitetura, monumentos históricos e formação do povoamento.

Figura 4: Localização do município de Santa Rita/PB



Fonte: Wikipédia

O município de Santa Rita possui uma grande área rural onde ficam instalados Engenhos de Açúcar. Os mais conhecidos são: Usina São João, Usina Santa Rita, Usina Santana e as Usinas do Grupo Japungu. Em virtude da monocultura sucroalcooleira que tem grande relevância na economia da cidade, a zona rural é muito povoada e para suprir as necessidades educacionais das pessoas que lá vivem há uma quantidade considerável de escolas do campo.

Os bairros, distritos, subdistritos mais conhecidos da cidade são: Bebelândia, Cicerolândia, Forte Velho, Lerolândia, Livramento, Mumbaba, Odilândia, Ribeira, Usina São João, Usina Santana e Usina Santa Rita entre outras. Existem aproximadamente 40 escolas e creches públicas registradas na zona rural de Santa Rita, algumas delas são: EEEF DE FORTE VELHO (situada em Forte Velho); EMEIF E EJA PAULO JORGE RODRIGUES DE LIMA (situada em Lerolândia); EMEF ARNALDO BONIFACIO (situada em Odilândia); EMEIF DEP FLAVIANO RIBEIRO FILHO (situada em Cicerolândia); EMEF AMBRÓSIO FERNANDES BRANDÃO (situada em Bebelândia) entre outras.

Figura 5: EMEIF DEP FLAVIANO RIBEIRO FILHO



Fonte: Google Maps

No ano de 2010, tornou-se exigência do Ministério da Educação que todos os municípios elaborassem seus Planos Municipais de Educação. O município de Santa Rita - PB começou a elaboração do seu PME em 2019. A elaboração da proposta curricular no município de Santa Rita acompanhou o movimento nacional da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) em 2017, no qual os municípios foram orientados a elaborarem as suas propostas.

O caderno de orientações do Ministério da Educação afirma que o trabalho de elaboração deve ser ágil, visto que elaborar um Plano Municipal envolve levantamento de dados e informações, estudos, análises, consultas públicas, decisões e acordos políticos, e nada disso acontece rapidamente. O PME é dividido em cinco etapas a serem cumpridas, são elas: definir e distribuir responsabilidades; elaborar o Documento-Base; promover um amplo debate; redigir o projeto de lei; acompanhar a tramitação na Câmara Municipal. Santa Rita começou a se planejar em 2018, organizando uma equipe especializada em educação do município para trabalhar com os profissionais da educação através de formações e sistematizando o processo para cumprir a demanda da proposta curricular de acordo com a BNCC (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2014).

A parte da proposta curricular do Plano Municipal de Educação, pensada para a Educação do Campo foi iniciada no segundo semestre de 2019, participaram no planejamento servidores da educação do município que trabalham, estudam e pesquisam a educação campestre. Esses servidores ficaram responsáveis pelas partes específicas do currículo, ou seja, educação do campo, educação de jovens e adultos e educação especial. O caderno de orientações do Ministério da Educação especifica as funções e quem pode fazer parte da equipe técnica responsável pela elaboração do PME. O grupo pode ser composto por pessoas das equipes da Secretaria de Educação, Administração, Planejamento e Finanças do Município e representantes técnicos da Secretaria de Estado de Educação. A Equipe Técnica deve desempenhar tarefas específicas, como: analisar dados e informações sobre a oferta e a demanda educacional no território do município; formular metas, estratégias e indicadores com base nos levantamentos realizados; avaliar os investimentos necessários para cada meta; analisar a coerência do conjunto das metas e sua vinculação com as metas estaduais e nacionais e estabelecer coerência e conexão entre o plano de educação e o projeto de desenvolvimento local (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2014)

A equipe de Santa Rita também participou de reuniões com a equipe responsável pela elaboração de parte diversificada do currículo do Plano Estadual de Educação, porém o planejamento não teve progresso por questões de divergências entre a equipe do Estado e os movimentos sociais do campo. Os movimentos sociais e o MST criticavam a forma como a parte diversificada do currículo

era tratada na LDB. Os movimentos sociais estavam abertos a participar da elaboração do projeto para a educação do campo no município, no entanto a compreensão crítica dos movimentos sociais acerca da parte diversificada do currículo ocasionou conflitos internos no grupo responsável pela elaboração do plano. Estes conflitos resultaram na suspensão da elaboração estadual. Então a equipe de Santa Rita seguiu apenas com a elaboração do plano de educação do município.

As etapas de elaboração da proposta curricular para a educação do campo em Santa Rita iniciaram dentro do movimento de formações que já estava acontecendo no município. Neste contexto, a equipe responsável pela educação do campo inseriu nesse movimento de reuniões formações com a comunidade escolar da zona rural, tendo como objetivo discutir e elaborar um currículo para a escola do campo. O Plano Municipal de Educação é de todos que moram no município, portanto todas as necessidades educacionais do cidadão devem estar presentes no PME, pois ele atravessa mandatos de vários prefeitos e dirigentes municipais de educação.

Houveram dois encontros com as comunidades camponesas para discutir assuntos relacionados à educação do campo. Para enriquecer a discussão e aprofundar os conhecimentos das comunidades, foi organizado o I Fórum de Educação do Campo do Município de Santa Rita, no qual os palestrantes foram os professores da Universidade Federal da Paraíba, Dra. Socorro Xavier e Dr. Luciélino Marinho, ambos especializados em Educação do Campo. No fórum foram discutidos alguns questionamentos sobre a educação do campo, foi identificado que a maioria dos membros da comunidade não sabiam o que era a educação do campo, seus princípios, o que as legislações falam sobre ela. Depois do fórum, a equipe da educação do campo conseguiu algumas conquistas no âmbito da secretaria de educação através das bases legais como não mesclar a educação infantil e fundamental em séries multisseriadas.

A parte da proposta curricular voltada para o campo está centrada nos princípios da educação do campo em todas as áreas do conhecimento. São elas: Considerar elementos da realidade dos alunos, seu cotidiano no desenvolvimento das atividades; trabalhar na perspectiva de valorização do campo, destacando a sua importância; Trocas de experiências com a comunidade; fortalecer os conhecimentos adquiridos na escola; valorizar as experiências desenvolvidas pela agricultura familiar; incentivar a prática de expressões culturais locais; possibilitar aos membros da comunidade escolar um sentimento de pertencimento ao território.

Após as discussões iniciais, a equipe foi conhecendo melhor a realidade do município através das falas dos professores e da comunidade. Houve um encontro com os gestores das escolas camponesas para tratar sobre a parte histórica de cada escola, da realidade das comunidades, das

escolas do campo para fazer esse movimento em conjunto com toda comunidade escolar, auxiliando na elaboração dos Projetos Políticos Pedagógicos (PPP) das escolas. Está exposto no caderno de orientações do Ministério da Educação que é preciso levar em consideração a trajetória histórica, as características socioculturais e ambientais, a vocação e a perspectiva de futuro do município. Esse processo de construção da proposta curricular foi complexo e não teve êxito em todas as escolas, pois algumas tiveram dificuldade com a elaboração do PPP em conjunto com a comunidade. Vale destacar que construir coletivamente o PPP, com a ampla participação da comunidade, era uma exigência da LDB, que a secretaria de educação do município executa. É importante salientar que tal exigência está em consonância com o que preconiza o processo de elaboração do PME e os princípios da educação do campo.

Após a fase de mudanças nos PPPs das escolas, foram aplicados questionários e foram feitas visitas nas escolas para conhecer melhor a realidade e poder caracterizar melhor essas diversas realidades campesinas. No entanto, visto que a área rural do município tem uma grande extensão territorial e possui 23 escolas, houve dificuldades no feedback dos questionários, causando atrasos no processo de sistematização do documento.

O processo de tabulação dos dados para sistematização do documento da proposta curricular foi interrompido no meio do processo, devido a paralisação por causa da pandemia da COVID-19. No contexto da pandemia de COVID-19, a equipe técnica da secretaria de educação suspendeu o processo de elaboração da proposta curricular e passou a organizar a nova realidade da educação remota no município. A prioridade da secretaria de educação passou a ser dar suporte aos professores da educação do campo em relação a forma que o currículo deveria ser trabalhado. Era essencial para a secretaria de educação que as atividades remotas respeitassem os princípios da educação do campo.

Em 2022, o movimento de elaboração da proposta curricular do município de Santa Rita está sendo retomado, visto que o prazo para a entrega da proposta curricular é até 2022, ou seja, este ano, para concluir a proposta curricular e dar entrada aos trâmites legais, aprovação do conselho municipal, e câmara municipal para ser publicado no diário oficial do município. Ou seja, a proposta curricular não foi concluída, mas está em processo de elaboração.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação do campo no Brasil, em seu processo histórico de constituição e consolidação, enfrentou/enfrenta vários desafios e dificuldades. No seu percurso histórico, a educação do campo recebeu poucos recursos financeiros e pouca atenção dos governos. As políticas públicas de educação, por muito tempo, não contemplavam a educação do campo.

Foram longos anos de lutas dos povos do campo, unidos com os movimentos sociais, para alcançar várias conquistas como a criação de políticas públicas específicas para a educação do campo, programas educacionais destinados aos sujeitos do campo e o reconhecimento da importância da educação do campo. Graças a essas lutas, atualmente a educação do campo está presente nas discussões de âmbito educacional no cenário nacional, regional e local.

No ano de 2014 tornou-se exigência do Ministério da Educação que todos os municípios elaborassem seus Planos Municipais de Educação. Como moradora do município de Santa Rita e pesquisadora da área da educação do campo, resolvi analisar como aconteceu o processo de elaboração da primeira proposta curricular do município, especificamente a parte da educação do campo. Durante a pesquisa surgiram algumas dificuldades, como a demora para conseguir a realização da entrevista, pois comecei a fase de elaboração em meio a pandemia do COVID-19. Nesse meio tempo a minha colaboradora engravidou e ficou de licença maternidade, não podendo auxiliar na pesquisa, e enquanto esperava a entrevista solicitei o termo de autorização a secretária de educação do município, esse processo levou cerca de dois meses. Após obter a autorização, consegui que a colaboradora concedesse a entrevista e ela optou por ser virtual, através de aplicativo de mensagens, devido a licença maternidade e eu concordei. O período até efetivação da entrevista levou cerca de um ano, o que atrasou a finalização da pesquisa. Outra adversidade ao longo da pesquisa, foi o desenvolvimento dos objetivos de identificar e discutir os pressupostos políticos e pedagógicos da proposta curricular do município de Santa Rita, visto que até o momento o Documento-Base está em processo de elaboração, assim não tive acesso ao documento para análise.

O município de Santa Rita começou o processo de elaboração da sua proposta curricular em 2018, ou seja, quatro anos após a exigência do Ministério da Educação. A elaboração das partes específicas do currículo, a qual a educação do campo pertence foi iniciada no segundo semestre de 2019. Participaram do planejamento servidores da educação do município que trabalham, estudam e pesquisam a educação campesina. A equipe de Santa Rita participou de reuniões com a equipe responsável pela elaboração de parte diversificada do currículo do Plano Estadual de Educação,

porém o planejamento não teve progresso por questões de divergências entre a equipe do Estado e os movimentos sociais do campo. O processo de elaboração da proposta curricular para a educação do campo em Santa Rita iniciou dentro do movimento de formação dos educadores, que já estava acontecendo no município. O processo de formação de educadores desenvolvido pela prefeitura municipal de Santa Rita contava com a participação de professores da Universidade Federal da Paraíba. Nesse contexto, a equipe responsável pela educação do campo inseriu nesse movimento de formação especialistas em educação do campo. O objetivo da equipe responsável pela educação do campo em Santa Rita ao trazer especialistas em educação do campo era eliminar as dúvidas da comunidade escolar da zona rural e discutir a elaboração de um currículo para a escola do campo no município. Para viabilizar o processo, a equipe organizou um encontro envolvendo os gestores das escolas do campo e os especialistas em educação do campo. O objetivo do encontro era possibilitar aos especialistas em educação do campo conhecer a realidade das comunidades das escolas do campo e auxiliar na elaboração dos Projetos Políticos Pedagógicos (PPP) das escolas.

A elaboração da proposta curricular para a educação do campo em Santa Rita foi interrompida no meio do processo, em decorrência da pandemia do COVID-19. A equipe técnica da secretaria de educação suspendeu o processo de elaboração da proposta curricular e passou a organizar a nova realidade da educação remota no município. Assim, o movimento de elaboração da proposta curricular está sendo retomado neste ano de 2022, visto que é o último ano para o prazo de entrega.

Deste modo, mesmo iniciando o processo de elaboração da primeira proposta curricular tardia e concomitantemente à paralisação em razão da pandemia da COVID-19, o município de Santa Rita continua construindo uma proposta curricular condizente com os princípios da educação do campo e com o exposto no caderno de orientações do Plano Municipal de Educação, do Ministério da Educação.

6. REFERÊNCIAS

ALVES, Ayrton Omena. **Manancial e bebedouro, latrina e esgoto: Uma análise jurídica de degradação ambiental no rio Tibiri/Preto no município de Santa Rita/PB.** Santa Rita, 2018. (Trabalho de Conclusão de Curso).

ARROYO, Miguel Gonzalez. POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DE EDUCADORES (AS) DO CAMPO. Cad. Cedes, Campinas, vol.27, n.72, p.157 - 176, maio/ago.2007. Disponível em: www.cedes.unicamp.br. Acesso em 15 de fev. de 2020.

ARROYO, Miguel Gonzalez e FERNANDES, Bernardo Mançano. A educação básica e o movimento social do campo / Miguel Gonzalez Arroyo e Bernardo Mançano Fernandes. – Brasília, DF: Articulação Nacional Por Uma Educação Básica do Campo, 1999. Coleção Por Uma Educação Básica do Campo, n.º 2.

BARROS, Lânderson Antória; LIHTNOV, Dione Dutra. **Reflexões sobre a educação rural e do campo: Leis, diretrizes e bases do ensino no e do campo no Brasil.** Geographia Meridionalis, v. 02, n. 01, p. 20-37, jan-jun. 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/Geographis/article/view/8026>. Acesso em 21 de mar. de 2020.

BRASIL. **Constituição Federal de 1891.** Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/consti/1824-1899/constituicao-35081-24-fevereiro-1891-532699-publicacaooriginal-15017-pl.html>. Acesso em 10 de out. de 2021.

BRASIL. **Diretrizes Operacionais para a Educação Básica das Escolas do Campo.** CNE/MEC, Brasília, 2002. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13800-rceb001-02-pdf&category_slug=agosto-2013-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 19 de nov. de 2020.

BRASIL. **Diretrizes Operacionais para a Educação Básica das Escolas do Campo.** CNE/MEC, Brasília, 2008. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2008/rceb002_08.pdf. Acesso em: 19 de nov. de 2020.

BRASIL. **Lei 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Disponível em: <http://wwwp.fc.unesp.br/~lizanata/LDB%204024-61.pdf>. Acesso em 03 de mar. De 2014.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão - SECADI. **Educação do Campo: marcos normativos**. Brasília: SECADI, 2012. Disponível em: http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/bib_educ_campo.pdf. Acesso em 13 de abr. de 2020.

BRASIL, Ministério da Educação/Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino (MEC/SASE), 2014. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/secretaria-de-articulacao-com-os-sistemas-de-ensino--sase/apresentacao>. Acesso em: 04 de jun. de 2020.

BREITENBACH, Fabiane Vanessa. **A Educação do Campo no Brasil: uma história que se escreve entre avanços e retrocessos**. Revista Espaço Acadêmico - Nº 121, junho de 2011. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/EspacoAcademico/article/view/12304>. Acesso em 02 de ago. de 2020.

CALDART, Roseli Salete. A escola do campo em movimento. Currículo sem Fronteiras, v.3, n.1. pp. 60-81, jan/jun 2003. Disponível em: www.curriculosemfronteiras.org. Acesso em: 10 de set. de 2020.

CALDART, Roseli Salete. **Educação do campo: notas para uma análise de percurso**. Trab. Educ. Saúde, Rio de Janeiro, v.7 n.1, p.35-64, mar./jun.2009. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/bitstream/10482/27585/1/03.pdf>. Acesso em: 15 de out. de 2020.

CONFEDERAÇÃO DA AGRICULTURA E PECUÁRIA DO BRASIL. **Programa do Agro**. Disponível em: <https://www.cnabrazil.org.br/cna/panorama-do-agro>. Acesso em 16 de jan. de 2021.

COSTA, Emília Viotti. **Da Senzala à Colônia**. 5ª ed. Editora UNESP, 2010.

CUNHA, Libânia Xavier. **Associação Brasileira de Educação (ABE)**. Organização; INF. Arlete Pinto de Oliveira e Silva; Nagle, J. Educação. Disponível em: <http://www.fgv.br/cpd/doc/acervo/dicionarios/verbete-tematico/associacao-brasileira-de-educacao-abe>. Acesso em: 01 de nov. de 2020.

FERNANDES, Bernardo Mançano. **O MST e as reformas agrárias no Brasil**. Debates [O MST e as reformas agrárias no Brasil]; Año IX Nº 24, outubro, 2008. Disponível em: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/osal/20110418105417/04mancano.pdf>. Acesso em: 22 de fev. de 2021.

FERREIRA JR, Amarílio. **História da Educação Brasileira: da Colônia ao século XX**. São Carlos: EdUFSCar, 2010. 123 p. (Coleção UAB-UFSCar).

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6, ed. - São Paulo: Atlas, 2008.

HOFFMANN, Rodolfo. **A agricultura familiar produz 70% dos alimentos consumidos no Brasil?** Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/san/article/view/1386/1376>. Acesso em 16 de jan. de 2021.

HOLANDA, Sérgio Buarque de et. al. **História Geral da Civilização Brasileira**. 4ª ed. DIFEL, Rio de Janeiro/São Paulo, 1977.

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo Brasileiro de 2019**. Paraíba: IBGE, 2019.

IBGE, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pb/santa-rita/panorama>. Acesso em: 18 de outubro de 2021.

KAPUZINIAK, Célia. **A cidadania como finalidade da educação: Uma reflexão sobre as LDBS**. Uberlândia, 2000.

MACIEL, Lizete Shizue Bomura; SHIGUNOV NETO, Alexandre. **A educação brasileira no período pombalino: uma análise histórica das reformas pombalinas do ensino**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 32, n.3, p. 465-476, set./dez. 2006. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/298/29832303.pdf>. Acesso em: 10 de out. 2021.

MARX, Karl. **O capital: crítica da economia política: livro I: o processo de produção do capital**. São Paulo: Boitempo, 2013. .

MOLINA, Mônica Castagna e FREITAS, Helana Célia de Abreu. **Avanços e desafios na construção da Educação do Campo**. Em Aberto, Brasília, v.24, n.85, p. 17-31, abr., 2011. Disponível em: <http://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/3072>. Acesso em: 05 de mar. De 2021.

MOLINA, Mônica C; ROCHA, Maria Isabel Antunes. **Educação do Campo, História, Práticas e Desafios no Âmbito das Políticas de Formação de Educadores - reflexões sobre prona e procampo**. Revista Reflexão e Ação, Santa Cruz do Sul, v.22, n.2, p.220 - 253, jul./dez. 2014. Disponível em: <http://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/index>. Acesso em: 05 de mar. De 2021.

OLIVEIRA, Marcos Marques. **Florestan Fernandes e o dilema educacional brasileiro**. Ensata, Rio de Janeiro, julho 2020.

PEIXOTO, Reginaldo; OLIVEIRA, Márcio de; MAIO, Eliane Rose. **Educação do e no campo: problematizações acerca do currículo escolar das políticas educacionais**. Rev. Ed. Popular, Uberlândia, v.15, n.2, p.77 - 90, jul./dez, 2016. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/reveducpop/article/view/33575>. Acesso em: 13 de abr. de 2021.

PEREIRA, Alexandre Macedo; POLL, Margarete Von Mühlen. **A Odisseia da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional no Brasil (1945-1964)**. Educação/ Santa Maria/ v. 46/2021.

Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reveducacao/article/view/38609>. Acesso em: 13 de abr. de 2021.

PEREIRA, Sueli Menezes. **As reformas educacionais da década de 1920 no Brasil e as políticas de formação de professores primários**. Cadernos de História da Educação, v.19, n.1, p.271-292, jan./abr. 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.14393/che-v19n1-2020-16>. Acesso em: 13 de abr. de 2021.

PITA, Crislaine Aparecida e GOMES, Marco Antônio de Oliveira. **Anísio Teixeira e o embate com os católicos: o debate educacional (1957-1961)**. Revista Cocar. V.14, N.28, p. 304-321, Jan./Abr., 2020. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/3123>. Acesso em: 25 de jun. de 2021.

PONTES, Nádia. **Quem produz os alimentos que chegam à mesa do brasileiro?** Disponível em: <https://www.dw.com/pt-br/quem-produz-os-alimentos-que-chegam-%C3%A0-mesa-do-brasileiro/a-42105492#:~:text=Quando%20se%20consideram%20alimentos%20consumidos,%2C%20milho%2C%20leite%2C%20batata>. Acesso em 16 de jan. de 2021.

SANTOS, Cláudio Félix dos; FERREIRA, Cléber Eduão. **Currículo e educação do campo: entre as lutas por uma formação humana crítica e as proposições pós-críticas do educar**. Rev. Espaço do Currículo (online), João Pessoa, v.11, n.2, p.199-210, mai./ago. 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/view/ufpb.1983-1579.2018v2n11.39567>. Acesso em: 25 de jun. de 2021.

SANTOS, Ramofly Bicalho. **História da educação do campo no Brasil: O protagonismo dos movimentos sociais**. Teias v. 18. n.51, out/dez, 2017. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/24758>. Acesso em: 25 de jun. de 2021.

SILVA, Maria do Socorro. **Educação do Campo e políticas educacionais: avanços, contradições e retrocessos**. Revista Educação e Políticas em Debate - v ,07, n.1, p.23-41, jan/abr. 2018. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/revistaeducaopoliticas/article/view/46390>. Acesso em: 12 de ago. de 2021.

SILVA, Maria Vieira e JÚNIOR, Astrogildo Fernandes Silva. **Políticas educacionais para a educação do campo: dimensões históricas e perspectivas curriculares**. Revista HISTEDBR Online, Campinas, n-47, p.314-332. Set. 2012. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8640054>. Acesso em: 26 de set. de 2021.

TEIXEIRA, Albano Luiz Francisco. **Um breve histórico da educação brasileira - sob o signo de precariedade**. ENCONTROS - ANO 13 - NÚMERO 24 - 1º semestre de 2015. Disponível em:

<https://www.sumarios.org/artigo/um-breve-hist%C3%B3rico-da-educa%C3%A7%C3%A3o-brasileira-%E2%80%95-sob-o-signo-da-precariedade>. Acesso em: 26 de set. de 2021.

VITORINO, Jeniffer da Silva. **A história da cidade de Santa Rita contada em duas versões.** [manuscrito]: p.28, 2014. Disponível em: <https://dspace.bc.uepb.edu.br/jspui/bitstream/123456789/5068/1/PDF%20-%20Jeniffer%20da%20Silva%20Vitorino.pdf>. Acesso em: 26 de set. de 2021.

7. APÊNDICE

APÊNDICE 1

LISTA DE PERGUNTAS PARA A ENTREVISTA

- 1 - Em que ano começou a Elaboração da proposta curricular em Santa Rita? Por que o município demorou para iniciar a elaboração?
- 2- Qual a proposta principal que o município trás na PME, o que ele defende?
- 3- Quais os principais pontos que a proposta em relação a Educação do Campo?
- 4- Quais foram as etapas do processo de elaboração da proposta curricular?
- 5- Quem participou da Elaboração da Proposta? Como se deu essas participações?
- 6- O processo de elaboração já foi concluído? Se não, em que fase está?

APÊNDICE 2

Universidade Federal da Paraíba
Centro de Educação
Departamento de Habilitações Pedagógicas

Solicitação de Entrevista para TCC

João Pessoa 14/02/2022

Ao SECRETARIA DE EDUCAÇÃO
A/C: Professora Dr. Edilene Santos

Assunto: Solicitação de autorização de entrevista para a realização do Trabalho de conclusão de curso -TCC

Prezado (a),

Cumprimentando-o cordialmente, vimos através deste, solicitar a autorização para a realização da entrevista para o trabalho de conclusão de curso para a aluna: Maria Eduarda da Silva Santos, matrícula 20160100192, do Centro de Educação, da Universidade Federal da Paraíba, de João Pessoa, Paraíba. Concluinte do curso de Pedagogia, semestre 2021.2.

A entrevista será realizada remotamente através de vídeo chamada, com uma profissional da educação do município de Santa Rita que atuou no período de elaboração da proposta curricular do município. A entrevista será supervisionada pelo orientador da aluna, o professor Dr. Alexandre Macedo Pereira. Segue o projeto do Trabalho de Conclusão de Curso, com as competências e objetivos que serão traçados.

TÍTULO: Análise da primeira proposta curricular da gestão pública para a Educação do Campo do município de Santa Rita- PB.

OBJETO: A primeira proposta curricular da gestão pública para a Educação do Campo do município de Santa Rita - PB.

PROBLEMA: Quais as características políticas e pedagógicas da proposta curricular para a Educação do Campo defendida pela gestão pública do município de Santa Rita - PB?

OBJETIVO GERAL:

- Analisar a proposta da gestão pública do município de Santa Rita – PB para o currículo da Educação do Campo.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

- Descrever a proposta curricular para a Educação do Campo do município de Santa Rita – PB;
- Identificar os pressupostos políticos e pedagógicos constituintes da proposta curricular para a Educação do Campo do município de Santa Rita – PB;
- Discutir os pressupostos políticos e pedagógicos da proposta curricular para a Educação do Campo para o município de Santa Rita – PB.

Atenciosamente,

Aluna

Orientador

Secretaria de Educação